



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM
Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos
Finais (6º ao 9º ano)

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES E
ALUNOS DA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA – CEILÂNDIA/DF

Priscilla Maria Marcial Safe Carneiro

BRASÍLIA - DF

2015



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM
Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos
Finais (6º ao 9º ano)

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES E
ALUNOS DA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA – CEILÂNDIA/DF

Priscilla Maria Marcial Safe Carneiro

Monografia apresentada ao
Curso de Especialização em Letramentos
e Práticas Interdisciplinares nos Anos
Finais (6º ao 9º ano), como requisito
parcial para obtenção do título de
Especialista em Letramentos e Práticas
Interdisciplinares.

Orientadora: Dra. Juliana de Freitas
Dias

BRASÍLIA - DF

2015

PRISCILLA MARIA MARCIAL SAFE CARNEIRO

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES E
ALUNOS DA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA – CEILÂNDIA/DF**

Defendida em 05 de dezembro de 2015.

Professora Dr^a Juliana de Freitas Dias (Orientadora)

Eliana Maria Sarreta Alvez

Rosana Muniz

BRASÍLIA - DF

2015

“Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há também aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol!” (Pablo Picasso, pintor espanhol, 1881-1973)

Agradecimentos

Agradeço a Deus, que com seu amor imensurável por mim, sempre esteve comigo, me deu suporte espiritual, me fez acreditar na realização e concretização desta pesquisa e colocou no meu caminho pessoas certas nas horas certas.

Agradeço aos meus pais, Carlos e Marilda, meus irmãos, Arthur e Paulo, minhas cunhadas, Simone e Thatiana, pelo apoio, incentivo, palavras motivadoras para que eu pudesse percorrer e prosseguir nessa trajetória acadêmica.

Agradeço em especial meu marido, Giulliano, não só pelo apoio constante ao meu percurso acadêmico, mas pelo amor, pela atenção, pelo carinho, pelas palavras de incentivo e por me compreender, me amparar e me dar suporte.

Agradeço às minhas amigas Lia e Viviane, que sempre me incentivaram com palavras de carinho, de preocupação, de diálogo e de compartilhar seus conhecimentos.

Agradeço a todos os envolvidos na realização do curso de Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano), pois foram possíveis momentos de construção e aprendizagens bastante significativos.

Agradeço aos professores e alunos da Escola Parque Anísio Teixeira, Ceilândia/DF, que contribuíram e colaboraram para a realização desta pesquisa. Também meu agradecimento especial à Equipe Gestora e Pedagógica, por ter me apoiado e ter me dado a oportunidade de me “fazer crescer” em todos os sentidos.

Agradeço aos colegas do curso, em especial aos colegas da turma de orientação, pelas trocas de experiências, pelos diálogos nos fóruns, por dividirem seus conhecimentos e compartilharem suas ideias.

Agradeço imensamente a minha querida orientadora Juliana de Freitas Dias, por acreditar no meu potencial, na minha capacidade, por me acompanhar tão de perto, por me apresentar um novo mundo sobre construção de traços de identidade, por ser tão meiga, paciente, tolerante, amiga e acima de tudo, pela dedicação.

Resumo

Esta monografia intitulada “*Análise da construção da identidade de professores e alunos da Escola Parque Anísio Teixeira – Ceilândia/DF*” buscou investigar o significado da arte enquanto atividade educativa no espaço da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) a partir dos traços de identidade dos professores de Artes Plásticas que atuam nessa escola e dos alunos que freqüentam essas oficinas, durante o 1º semestre de 2015.

Trata-se de uma reflexão onde é apresentada inicialmente uma contextualização ampla acerca desse espaço-tempo, e tem como pressupostos teóricos referências às ideias de autores como Stuart Hall, Kathryn Woodward, Henry Giroux, Norman Fairclough e Anthony Giddens, que desvelam o estudo da identidade cultural na modernidade tardia, da pedagogia crítica e, em especial nesta pesquisa, a representação do discurso no ensino das Artes Plásticas na EPAT.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, assentado nas bases da etnografia crítica, e compreendeu analisar os traços de identidades de professores e alunos das oficinas de Artes Plásticas. Para isso, foram analisados dados documentais e dados provenientes de registros escritos.

Palavras-Chave: traços de identidade, professor, aluno, Artes Plásticas, reflexividade, prática social, desejos, crenças, valores, expectativas.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo 1 – Contextualização.....	11
1.1. Memorial de leitura.....	11
1.2. Colcha de retalhos.....	13
1.3. Contextualização ampla.....	16
Capítulo 2 – Fundamentação Teórica.....	20
2.1. Identidade.....	20
2.2. Pedagogia Crítica.....	27
2.3. A representação do discurso no ensino das Artes Plásticas na EPAT.....	30
Capítulo 3 – Metodologia.....	37
3.1. Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.....	37
3.2. Pesquisa documental.	41
3.3. Contextualização específica (contexto da pesquisa).	42
3.4. Geração de dados: a constituição do <i>corpus</i>	44
3.4.1. Dados documentais.....	45
3.4.2. Dados provenientes de registros escritos.....	48
3.4.2.1. Notas de campo.....	48
3.4.2.2. Questionários.....	51
Capítulo 4 – Análise de Dados.....	54
4.1. Análise documental.....	55
4.1.1. Os traços de identidade do professor e do aluno presentes nos documentos.....	55
4.1.2. Resgate da memória da EPAT na voz da D. Maria.	57
4.2. Análise das identidades.....	64
4.2.1. Identidades dos alunos.....	64
4.2.1.1. Perfil dos alunos que freqüentam a EPAT 1º semestre 2015.....	65
4.2.1.2. Traços das identidades dos alunos.	67
4.2.2. Identidade dos professores.....	71
4.2.2.1. Traços das identidades dos professores na voz da Equipe Gestora e Pedagógica.....	71
4.2.2.2. Autoidentidade dos professores das oficinas de Artes Plásticas da EPAT.....	72
4.3. Cruzamentos de vozes: identidade e diferença.....	74
Considerações Finais.....	78
Referências Bibliográficas.....	81
Anexos.....	83

Introdução

Pesquisar e estudar acerca do ensino da Arte é buscar compreender o espaço que a Arte efetivamente ocupa na vida social e cultural de um país. A importância desse reconhecimento do ensino da Arte como instância produtiva e como aquisição de conhecimento, isto é, como instância definidora de novas identidades sociais e de autoidentidades, está associada à compreensão dinâmica cultural do país, pois tem uma forte contribuição para o desenvolvimento social.

A Arte, por ser elemento propulsor da criação, pode ser compreendida como atividade humana que propicia uma formação integral dos sujeitos no contexto social. Essa importância da Arte na educação e para o desenvolvimento humano refere-se a um processo de cognição significativo para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Desenvolver trabalhos com arte é favorecer a ampliação de um horizonte de perspectivas de olhar o mundo, de leitura de mundo, seja este físico, social ou ficcional. E nesse sentido as linguagens artísticas têm muito a contribuir, pois permitem reflexões sobre a história da humanidade, sobre o desenvolvimento de aspectos para posicionamentos críticos e para a formação integral dos indivíduos.

A escola em sua essência é um espaço situado na dinâmica cultural, por ser um local onde as transformações sociais se refletem nas relações humanas, presentes nas práticas pedagógicas, e onde as estratégias estão voltadas para a aprendizagem do aluno.

Tendo como referência a importância da Arte na educação como fator de contribuição para aspectos da formação integral do indivíduo, esta pesquisa pretende compreender o significado da arte enquanto atividade educativa no espaço da Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia (DF) a partir da análise da construção de traços de identidade que se espera de um aluno que frequenta as oficinas de Artes Plásticas, especificamente, e a identidade e a subjetividade de um professor que atua nessa escola de natureza especial. Para isso, optei por identificar os conhecimentos que poderiam ser construídos a partir da vivência subjetiva do aluno e do professor. Também fazem parte desses questionamentos a maneira como entendemos a contribuição da arte para a educação integral do sujeito.

Da mesma forma que as linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar não se destinam à formação de artistas, na EPAT também não há esse propósito, pois a valorização está nas múltiplas capacidades do indivíduo. Com isso, busca-se compreender o currículo enquanto campo de organização dos saberes educacionais, artísticos e culturais e enquanto meio de contribuição para a formação pessoal e cultural dos alunos. Também é importante salientar que, diferentemente das outras Escolas Parque do Plano Piloto, a EPAT oferece oficinas em caráter de atividades complementares, onde o aluno opta por quais frequentar semestralmente. Só o fato dele poder escolher oficinas artísticas e esportivas, já torna a EPAT uma escola de natureza especial e com propostas inéditas.

Nessa busca pela implementação de uma educação centrada na formação humana, o educador deve atuar como mediador dos conhecimentos, de práticas e de criações individuais e coletivas; afinal a leitura de mundo que o aluno faz está intimamente ligada à sua experiência de vida e à sua subjetividade. Assim, procura-se por uma mediação pedagógica que corresponda à metodologia de ensino da arte enquanto possibilidade de uma aprendizagem mais significativa.

O presente trabalho tem como objetivos

- analisar o significado da arte enquanto atividade educativa no espaço da Escola Parque Anísio Teixeira (Ceilândia – DF);
- analisar como é o ensino das Artes Plásticas na EPAT;
- analisar os traços de identidade dos professores de Artes Plásticas que atuam na EPAT;
- identificar as escolhas dos alunos pelas oficinas de Artes Plásticas e suas expectativas na EPAT;
- identificar os conhecimentos que são construídos a partir da vivência subjetiva do aluno com o fazer artístico;
- analisar de que maneira são trabalhados os eixos norteadores do currículo nessas oficinas; e,
- compreender como os professores das oficinas de Artes Plásticas se propõem a trabalhar com a questão da identidade do aluno.

Com base nessas questões motivadoras, pesquisar acerca desse tema da identidade é abordar questões de autoidentidade (como o professor ou o aluno se enxergam) e a identidade que o outro enxerga. A partir dessa fluidez de traços da identidade, esta pesquisa pretende-se fortalecedora na medida em que apresenta aspectos que contribuem para consciências e reflexividades mais ativas diante de uma concepção crítica do mundo ao permitir que algo mude na nossa prática.

Esta pesquisa foi organizada em 04 capítulos, sendo o Capítulo 1 o que compreende uma contextualização ampla, a partir de um memorial de leitura, passando pelo meu eu pesquisadora até chegar ao tema da análise da construção da identidade de professores e alunos da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), em Ceilândia, DF.

O Capítulo 2 corresponde à fundamentação teórica da pesquisa, passando por autores como Stuart Hall, Kathryn Woodward, Henry Giroux, Norman Fairclough e Anthony Giddens, a respeito do estudo da identidade cultural na modernidade tardia, da pedagogia crítica e da representação do discurso no ensino das Artes Plásticas na EPAT. O Capítulo 3 apresenta a metodologia adotada para essa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pesquisa documental e a constituição do *corpus*.

Por último, apresento o capítulo analítico com base nos dados documentais e dados provenientes de registros escritos, buscando compreender a identidade dos alunos e dos professores de Artes Plásticas da EPAT do 1º semestre de 2015.

Capítulo 1 – Contextualização

Neste capítulo apresentarei meu memorial de leitura, onde mencionei meu percurso acadêmico, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, na visão do sujeito enquanto aluno, das minhas descobertas e realizações. A minha colcha de retalhos foi cosida na minha abordagem sobre o interesse em me matricular nesse curso de Letramentos e Práticas Interdisciplinares, com vistas a mudanças na minha prática pedagógica, além da oportunidade de atuar como Coordenadora numa escola de natureza especial. A contextualização ampla corresponde ao contexto da Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia, DF, escola inédita e com propostas inovadoras.

1.1. Memorial de leitura

Desde pequena minhas brincadeiras sempre envolveram um pequeno quadro verde em cavalete e giz. Durante toda a minha infância brinquei muito de ser professora, e colocava meus dois irmãos mais novos juntos com bonecas e bichos de pelúcia para serem meus alunos. Planejava aula, fazia diário, prova e ainda corrigia!

Lembro-me também que, em uma atividade da 3ª série (4º ano atual), corriji meus próprios exercícios e a professora da época, muito atenciosa, veio conversar comigo, e me explicou dizendo: “Aqui, a professora sou eu!”. Ela era uma ótima pessoa e teve até certo cuidado ao fazer essa abordagem... Tia Leonor.

O meu percurso de Educação Básica foi feito a maior parte em escolas particulares, que apresentavam propostas que contribuíram para a pessoa que sou hoje. Eu e meus irmãos estudamos do Berçário até a 4ª série (5º ano atual) em período integral (antigo semi-internato), numa escola que fazíamos de tudo e que estava voltada para uma pedagogia mais humana e menos conteudista. Gosto sempre de lembrar que, também fui aluna de escola pública e fui alfabetizada na Escola Classe da 106 da Asa Norte, com a Tia Regina. Boas lembranças!

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, estudei em uma escola voltada mais para as questões de conteúdo. E já no Ensino Médio, apesar de seguir a mesma linha conteudista, ainda assim ofertava possibilidades de pesquisa científica em laboratórios

de física, química e biologia. Mesmo sendo estas disciplinas de ciências naturais e exatas, eu até gostava porque no final das aulas era preciso desenhar ou representar “artisticamente” algo das aulas. Ao mesmo tempo em que cursei o 1º ano de Ensino Médio, tive a oportunidade de trabalhar como Auxiliar de Classe na escola em que eu estudei justamente do Berçário à 4ª série. Outras boas lembranças!

Quando saí do Ensino Médio, fiquei um ano em cursinhos pré-vestibulares até que fui estudar Direito. Por influência familiar ou curiosidade, cursei até o 7º semestre, mas não o conclui. Nesse período eu já fazia aulas particulares de cerâmica e fui incentivada pelas minhas professoras (Silvinha e Marcella) a me inscrever no vestibular da UnB para Artes Plásticas, que tiveram o cuidado de me explicar a diferença entre Licenciatura e Bacharelado. Minha primeira habilitação então foi a de Licenciatura. Bingo! Tinha me encontrado. Era realmente o que eu queria: ser professora e de Artes! (No fim das contas, acabei fazendo as duas graduações, ou dupla habilitação).

No período em que estive na UnB, também busquei trabalhar com questões das duas habilitações. Trabalhei em algumas escolas particulares que me deram um grande conhecimento, principalmente quanto às diferentes propostas didáticas e quanto à organização das escolas. Até que em 2006 tive outra oportunidade e fui estudar Ciências da Educação fora do Brasil e fiquei por lá por cerca de um ano e meio. Estudei numa Universidade que me apresentou outros pontos de vistas com relação ao pensar e ao fazer educacional, só que dessa vez me foram apresentados novos teóricos que diferem em alguns aspectos da cultura e da educação brasileira. Foi nessa ocasião que fiz as minhas primeiras reflexões sobre o que seria identidade nacional, sobre a *palavramundo* estrangeiro. Paulo Freire considera que essas reflexões buscam resgatar nossas memórias, nossos sentimentos, enfim, nosso passado, já que são palavras que nos vão constituindo.

Quando retornei desses estudos, outra chance única: trabalhar em uma escola que atua em Terceiro Setor e que tem uma preocupação muito grande com a formação continuada do professor (apesar de ser um pouco conteudista). Nesse ambiente eu tive o privilégio de ser apresentada para uma nova realidade, com diferentes pensadores e práticas pedagógicas, além de uma nova organização de escola.

Até que há 04 anos (2011), passei a fazer parte do quadro efetivo de professores da SEEDF. E então precisei me reinventar, já que o leque de opções mostrou-se maior.

Assim, mais uma chance me foi oportunizada, pois trabalhei em escolas com perfil de compromisso com a educação e com a formação integral dos nossos alunos. Encontrei pessoas que me mostram frequentemente em como lidar com as situações mais adversas e demonstram um posicionamento mais coerente com aquilo que eu compactuo em aspectos educacionais. Tenho aprendido principalmente o que significa acolher para ser acolhido, pois são exercícios diários como esses que servem para contribuir com atitudes e comportamentos menos desiguais.

Neste período que estou na SEEDF, nos cursos promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), tenho buscado fazer aqueles que eu tenho mais afinidade pelo tema, pois esse tipo de formação contínua do professor precisa ser frequente e constante, para que realmente contribua e modifique a minha prática pedagógica, não apenas em sala de aula. Neste ano de 2015, surgiu então uma oportunidade de desempenhar uma função que eu ainda não tinha passado dentro do ambiente escolar: a de Coordenação. Pela primeira vez, estou tendo contato com os bastidores de uma escola que é nova e de natureza especial. Com isso, todos os dias me vejo diante de novos desafios e de novas esperanças, que influenciam diretamente na minha forma de atuar, principalmente enquanto educadora.

1.2. Colcha de retalhos

Por isso, quando me inscrevi neste curso de Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais, me interessei primeiramente pelo título, mesmo não dominando nenhum conceito. Achei mesmo que não seria fácil... Até porque a complexidade do curso está justamente nos temas que envolvem o universo do letramento e das práticas interdisciplinares nos Anos Finais. Além disso, fazer uma mudança na nossa prática, qualquer que seja, já indica que temos desafios, visto que é muito mais fácil permanecer na zona de conforto. Ao me predispor a fazer um curso desse porte, já imaginava que seriam demandas com muitas tarefas, com muitas leituras, em contexto atual de mundo e de trabalho, e que me fortaleceriam como uma profissional da educação.

Com as aulas sobre práticas pedagógicas interdisciplinares e sobre noções de letramentos, fica claro que essas informações são de extrema relevância, na medida em

que se mostra urgente discutir a mudança social que essas questões inferem no processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer essas novas abordagens sobre as diferentes maneiras de ensinar e de aprender e como diferentes modos de interação podem ser construídos no espaço escolar, também se percebe o surgimento de novas crenças, de novos valores e de mudanças de paradigmas. Os exemplos de aulas com propostas elaboradas em torno das práticas pedagógicas interdisciplinares servem como referência para estudos no âmbito da identidade do aluno e do professor. Nesse sentido, alguns teóricos afirmam que tais mudanças têm como consequência uma visão de mundo ampliada e tem relação direta com a produção de conhecimento.

Como estou atuando como Coordenadora de Artes Plásticas na Escola Parque Anísio Teixeira em Ceilândia, optei pela elaboração desse estudo nesse espaço. Trata-se de uma Escola Parque nova, já que foi inaugurada em 04 de agosto de 2014, e inédita, pois é a primeira Escola Parque que atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na maior Região Administrativa do Distrito Federal, e que é diferente das outras 05 Escolas Parque do DF, que se encontram no Plano Piloto, são tributárias e atendem alunos dos Anos Iniciais.

Constituída de natureza especial, a Escola Parque Anísio Teixeira em Ceilândia, me despertou o interesse em refletir sobre que aluno é esse que estuda nessa escola e que professor é esse que atua por lá, principalmente nas oficinas de Artes Plásticas. Para isso, alguns aspectos foram fundamentais e precisaram ser analisados sob a ótica da valorização do indivíduo e da construção da identidade do professor a partir das mudanças sociais, já que o saber de um grupo social contribui para a construção e o fortalecimento de suas características essenciais, ou seja, sua marca.

O Plano Educacional de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, propunha para a capital um sistema educacional com concepções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos. Tal sistema presente no documento “*Plano de Construções Escolares de Brasília*” pretendia que as Escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do país, composto por Escolas Classe e Escolas Parque, Centros de Educação Média e por fim, a Universidade de Brasília. (WAISROS, 2011).

Neste contexto, nascem as Escolas Parque como sistema de educação para a nova capital seguindo uma concepção escolar que se pretendia inovadora. As Escolas

Parque, então, configuram-se como um modelo de educação integral vinculado a um projeto de educação pública e democrática.

Segundo o “*Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira*” (2014), elaborado pela Subsecretaria de Educação Básica e pela Gerência de Escolas de Natureza Especial da SEEDF, na implantação do “*Plano de Construções Escolares de Brasília*”, no entanto, apenas o Plano Piloto foi contemplado com cinco Escolas Parque. Nas demais regiões administrativas do DF, não foram priorizados projetos de educação integral, contínuo e aberto a todos como proposto por Anísio Teixeira. Por isso, a proposta de implantação de uma Escola Parque em Ceilândia surgiu como oportunidade de resgatar o projeto original da capital federal. Além de atender a população de Ceilândia, maior região administrativa do DF, vem (re) significar o papel da Escola Parque nas propostas contemporâneas de educação integral, que tem como princípios¹: integralidade, intersetorialidade, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialização, trabalho em rede.

Sendo assim, a convivência escolar negociada possibilita a ampliação das oportunidades às crianças, aos jovens e aos adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização dos fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo em Movimento da SEEDF (2014).

As Escolas Parque, ao proporcionarem o acesso dos estudantes da rede pública de ensino ao experimento e produção artística, cultural e esportiva, também pretendem contribuir para a formação integral dos jovens com perspectivas de acesso ao campo da pesquisa e da formação profissional. Além disso, estas escolas de natureza especial favorecem o vínculo entre comunidade e escola por meio da cultura.

Assim, considera-se que a implantação de uma Escola Parque em Ceilândia configura-se como mais um instrumento de formação de cidadania e desenvolvimento cultural para a população jovem do DF, pois contribui para a discussão acerca das questões de identidade. As escolas, em sua essência, já são vistas como um espaço de redefinição de identidades no âmbito da tríade aluno-professor, assim como no âmbito da comunidade escolar como um todo.

1 O conceito de cada um dos princípios pode se encontrado no Caderno do Currículo em Movimento da SEEDF – Pressupostos Teóricos – p. 28-30.

1.3. Contextualização ampla

Com funcionamento (atendimento aos alunos) desde o dia 04 de agosto de 2014 (2º semestre letivo de 2014), a Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) tem atendido neste momento, estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental oriundos das Unidades Escolares vinculadas à CRE de Ceilândia, conforme orienta o documento intitulado “*Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira*” (2014). Entende-se que para esse público é urgente e necessária a oferta de atividades educacionais que fortaleçam o vínculo dos jovens com a cidade, com a cultura local e principalmente que colaborem para a construção de sua autonomia e identidade.

A estrutura física da EPAT está localizada ao lado do Hospital Regional de Ceilândia (HRC) e compreende o espaço do antigo Serviço Social da Indústria (SESI) de Ceilândia, que tem se mostrado condizente ao previsto no Projeto, no atendimento dos estudantes jovens, devido às dimensões dos espaços externos, das salas de aula, dos locais destinados às atividades de educação física, de dança e demais ambientes, propícios para a realização de oficinas onde os estudantes podem experimentar, produzir e desenvolver projetos de trabalho.

É importante referenciar que, esta unidade do SESI de Ceilândia foi inaugurada no dia 25 de março de 1976 e ofereceu ao longo dos anos, relevantes serviços à comunidade de trabalhadores de Ceilândia. Com grande importância para a cidade que, na época, contava com apenas cinco anos de vida, a unidade do SESI ofertava para a comunidade um programa de Escola Integral, oferecendo assistência médica social e qualificação profissional com uma estrutura composta por um complexo esportivo com ginásio poliesportivo, piscinas infantil e semi-olímpica aquecidas, quatro campos de futebol, espaço multiuso com capacidade para 150 pessoas, biblioteca, laboratório de ciências e brinquedoteca, atendendo a comunidade como um todo e auxiliando na formação integral dos filhos dos trabalhadores moradores da cidade.

De acordo com o “*Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira*” (2014), após décadas de prestações de serviço à comunidade e reconhecida por sua importância social, a unidade do SESI, em meados de 2011, começa a diminuir a oferta de serviços e por fim, encerra suas atividades naquela região. Prontamente os moradores de Ceilândia se articularam por meio dos movimentos sociais da cidade a fim de garantir a permanência dos serviços na unidade. A partir de encontros realizados na Coordenação

Regional de Ensino de Ceilândia, foram organizadas ações de conscientização da sociedade e de articulação para garantir que o espaço fosse utilizado em prol da cidade, e não se transformasse em mais um espaço da especulação imobiliária.

A partir do Ato Público denominado “*Um Abraço ao Sesi de Ceilândia*”, realizado no dia 09 de fevereiro de 2012, instaurou-se o movimento contra o fechamento e a venda do Sesi de Ceilândia, que foi ganhando cada vez mais força e apoio, tanto da sociedade quanto de parlamentares, resultando numa carta aberta ao Governador do Distrito Federal à época, Agnelo Queiroz, solicitando uma audiência para que a comunidade pudesse participar das discussões sobre o destino daquele espaço de grande importância histórica para aquela região administrativa.

Da mesma maneira, o fato desta Escola Parque ter em sua essência as ideias de Anísio Teixeira, de ser um espaço que tem uma importância histórica e geográfica para a comunidade e de poder oferecer uma aprendizagem significativa, são fatores que possibilitam uma mudança social e que merecem ser objeto de estudo. Considera-se, assim que, o processo artístico-pedagógico compreende os estímulos, técnicas e materiais disponíveis para o trabalho criativo, que pode ser comum a todos. Entretanto, como a expressão individual é peculiar a cada aluno, alguns fatores contribuem para a criação de novos códigos de interpretação da realidade.

No momento de elaboração deste estudo, já havia um cronograma na EPAT sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois além de ser urgente, compreende um documento que traz todos os nortes de propostas de trabalho para o funcionamento e a organização da escola e, também, temas que são discutidos e sugeridos de acordo com a realidade da comunidade escolar. Este PPP está em fase de construção e está sendo elaborado a partir de leituras e análise de documentos, além de discussões e contribuições em coordenações coletivas.

O Projeto Político Pedagógico da EPAT já apresenta objetivos em seu plano de ação, como por exemplo: compreender e refletir as bases teóricas do Currículo em Movimento da SEEDF; identificar as características (perfil) dos estudantes da EPAT; possibilitar a reflexão de toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da EPAT; construir um Projeto Pedagógico que atenda às necessidades específicas dos estudantes da Ceilândia numa proposta de emancipação e empoderamento do jovem como protagonista de sua história na sociedade; envolver a

comunidade de Ceilândia nas atividades escolares e conscientizá-los acerca da valorização desta Escola Parque como formadora de cultura, reflexão, lazer, desporto, identidade, educação.

A elaboração de propostas educacionais emancipatórias implica a construção de projetos político-pedagógicos que corroboram a superação das contradições existentes na sociedade, possibilitando a constituição de concepções e práticas progressistas de mundo, de educação e de cidadão. A escola reflete contradições características da sociedade em que está inserida. As ações pedagógicas praticadas em seu interior são marcadas por conflitos e desafios que, quando diagnosticados, debatidos e estudados por todos, ampliam as alternativas para a implementação de mudanças que tornam a escola mais democrática. Isto requer tomar como fundamento teórico pedagogias transformadoras que, inseridas na prática social concreta, realizam a mediação entre o individual e o coletivo, oportunizando a inserção da escola na totalidade social de que faz parte. Por isso, o trabalho escolar, concebido, refletido, desenvolvido e avaliado numa perspectiva crítica, centra-se nas questões sociais e coletivas. (Orientações Pedagógicas – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. p. 11).

Nesse sentido, enquanto sujeito-pesquisador, acredito que este estudo é um trabalho pioneiro, não apenas com relação à escola que acabou de ser criada, mas também pelo fato destas análises tentarem trazer algo com embasamento teórico, como uma contribuição da linha das ciências sociais críticas, até mesmo para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Repensar questões acerca da identidade do professor neste ambiente inédito é o que me motiva, pois sou professora de Artes, estou trabalhando em um espaço educacional das artes, que é uma Escola Parque em sua essência, mas não estou atuando como professora e sim numa função também inédita, que é a de Coordenação de Artes

Plásticas em uma Escola Parque. Foram estes elementos que me fizeram querer investigar a identidade de quem trabalha e de quem frequenta a EPAT, em especial as oficinas de Artes Plásticas. Em termos gerais, o que será que fez com que esses professores viessem para a EPAT, quando se inscreveram no concurso de remanejamento, sendo que muitos deles estavam numa mesma escola já há alguns anos?

Assim, nesta pesquisa, tentarei apresentar interligações entre a minha história e esta outra história: o nascimento de uma mulher, professora e pesquisadora e o nascimento de uma escola. Um dia essas duas histórias, esses dois nascimentos, se encontraram.

Capítulo 2 – Fundamentação Teórica

Como embasamento teórico, alguns autores foram sugeridos, como por exemplo, Stuart Hall (2002), Kathryn Woodward (2000), Henry Giroux (1997), Norman Fairclough (2001), Anthony Giddens (2002) e Paulo Freire (1987), pois se referem a pesquisadores que têm como objeto de estudo a identidade cultural na modernidade tardia. Ao considerar as sociedades modernas enquanto sociedades de mudança constante, rápida e permanente, é possível identificar aspectos que influenciam os traços de identidade de um indivíduo, principalmente quando consideramos aspectos relevantes advindos da globalização.

Para o desenvolvimento deste trabalho, neste capítulo foram elencados como referenciais teóricos as abordagens sobre identidade e pós-modernidade, uma breve exposição sobre a Teoria Social do Discurso e os ideais da pedagogia crítica. Ao relacionar esses aspectos teóricos com a prática pedagógica, a proposta foi que, essas questões que envolvem a subjetividade do professor e do aluno, o conceito de identidade e a formação dessa identidade, fossem observadas nos alunos que estudam e nos professores que atuam em especial na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), em Ceilândia, Distrito Federal.

Ao analisar toda essa contextualização social com foco na mudança social, a perspectiva de triangulação teórica e metodológica para essa pesquisa foi realizada de acordo com uma visão etnográfica e de identidade no caminho pós-moderno. Assim, os estudos voltados para a identidade apresentam-se sob a ótica da Sociologia, enquanto os estudos voltados para a Análise do Discurso compreendem a visão da Etnografia e, por fim, a Pedagogia Crítica e suas ideologias, que estão sob a ótica da Educação.

2.1. Identidade

O conceito de identidade perpassa por questões relacionadas quanto à crise de identidade. Segundo Hall (2002), a crise de identidade do indivíduo é ocasionada devido ao deslocamento do sujeito. Como no sujeito pós-moderno não há uma identidade fixa ou permanente, da mesma forma, sistemas culturais que nos rodeiam

assumem identidades diferentes em diferentes momentos, pois são continuamente deslocados e modificados. Assim, para Kobena Mercer (1990), a identidade só se torna uma questão quando está em crise, quando o coerente e estável é deslocado ao trazer dúvidas e incertezas.

Quando falamos em traços de identidade do aluno e do professor, a referência é quanto ao conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo, produtos culturais e sociais, constituídos por meio da linguagem e que está em constante adaptação. Hall (2002) afirma que a identidade é sempre um “sujeito-em-processo”. Ao permitir que o aluno escolha participar de três oficinas artísticas, culturais e esportivas na EPAT, por exemplo, já há fortes contribuições para que ele também desenvolva mudanças sociais, principalmente quanto à construção de sua identidade, de sua emancipação. Para isso é preciso dispor de instrumentos que valorizem as experiências e histórias de vida no processo de aprendizagem. E isso é o que se pretende na proposta pedagógica da EPAT, ao ter como objetivo a formação integral do educando enquanto indivíduo com possibilidades sociais transformadoras.

A mudança na concepção de traços de identidades está inserida em um amplo processo de mudanças centrais nas sociedades modernas. Por isso, o conceito de identidade é considerado bastante complexo e, vem, pouco a pouco, sendo desenvolvido pela ciência social contemporânea. A conscientização social e crítica no espaço escolar são possibilitadas segundo uma análise do papel dos educadores diante do propósito da escolarização e da importância desses professores ao experimentarem a natureza do trabalho docente de modo crítico e potencialmente transformador, que Giroux (1997) define como *professores intelectuais transformadores*. Por isso a importância desse estudo em buscar analisar essas mudanças em traços da identidade do professor de Artes Plásticas na EPAT.

Diante de tanta diversidade, os aspectos da globalização proporcionam variadas formas de multiplicidade da vida humana, visto que essas identidades sociais devem ser construídas, negociadas, reformadas, modeladas e organizadas. Assim, também serão referenciadas mais adiante as ideias de Paulo Freire (1987), pelo fato de conceber os aprendizes enquanto atuantes de uma sociedade mais consciente e democrática no que se refere à educação e à cultura.

A partir desses pressupostos teóricos, estudar acerca do papel protagonista do professor e suas identidades socialmente construídas e investigar possibilidades de mudanças foi importante no âmbito da Escola Parque Anísio Teixeira, pois essas mudanças podem servir para outros objetos de estudo, já que a escola é nova e traz em seu bojo considerações inovadoras, e ao mesmo tempo, inéditas. No final do ano de 2014, houve mais uma situação inédita: professores mais antigos da rede pública de ensino participaram do Concurso de Remanejamento da SEEDF e bloquearam carência por lá. Alguns deles já atuavam com Ensino Médio em outras escolas de ensino regular há mais de 15 anos e se depararam com uma situação de repensar suas práticas pedagógicas, até pelo caráter complementar da EPAT.

Nesse sentido, as bases dos questionamentos desta fundamentação teórica apresentam ideias relacionadas às questões sociais, como por exemplo, à valorização do indivíduo, à construção da identidade do professor e à formação da identidade de um aluno que estuda em Escola Parque, de acordo com sua subjetividade. Ao identificar essa realidade social com foco na mudança social é possível perceber que a diversidade de um contexto exige dos indivíduos diferentes identidades, que podem entrar em conflito. Na medida em que as identidades em conflito estão no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, essas mudanças também contribuem para a fluidez dos traços de identidade.

Toda a influência que a globalização exerce na construção identitária do indivíduo contemporâneo está associada a uma sociedade de identificações mutáveis e em constante transformação, justamente por causa da interação que os novos conhecimentos possibilitam. Por isso, essas mudanças e diversidades nas relações apresentam perspectivas de transformações e melhorias que favorecem a construção da identidade do indivíduo na sociedade tardia.

No campo da Sociologia, Anthony Giddens (2002) apresenta reflexões sobre a sociedade em que vivemos e procura analisar questões sociais contemporâneas, especificamente a questão sobre autoidentidades num contexto de globalização, ao considerar transformação a concepção de identidade a partir do rompimento com uma ordem dita tradicional. O autor não busca apresentar uma orientação, mas adota a terminologia modernidade alta ou tardia, a fim de indicar os princípios dinâmicos da modernidade, que ainda se encontram presentes na nossa realidade. A ordem pós-

tradicional, ao invés de romper com os parâmetros da modernidade propriamente dita, pode vir a acentuar características fundamentais.

Segundo Giddens (2002), em uma sociedade tradicional, a identidade social dos indivíduos é limitada pela própria tradição, pelo parentesco, pela localidade. Nesse sentido, a modernidade é caracterizada como uma ordem pós-tradicional, pois rompe com as práticas e preceitos preestabelecidos, enfatiza o cultivo das potencialidades individuais e possibilita ao indivíduo uma identidade "móvel", mutável. Com isso, na modernidade, o "eu" torna-se cada vez mais, um projeto reflexivo, pois aonde não existe mais a referência da tradição, descortina-se, para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. Para o autor, o indivíduo passa a ser responsável por si mesmo e o planejamento estratégico da vida assume especial importância.

Essas discontinuidades fortalecem as transformações na modernidade e servem para estabelecer formas de interconexão social, já que alteram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana. Ainda de acordo com Giddens (2002), este tema da reflexividade do sujeito está relacionado à identidade, à busca da auto-realização, ao estilo de vida, entre outros.

Este projeto reflexivo individual pode ser associado a um mundo cada vez mais constituído de informação, onde a reflexividade da modernidade contribui para um dinamismo das instituições modernas e permite que a natureza da vida social cotidiana sofra alterações. Nessas condições, sensações de inquietude e ansiedade podem surgir da experiência cotidiana dos indivíduos, pois a narrativa da autoidentidade torna-se inerentemente frágil diante das intensas e extensas mudanças que a modernização provoca. Entretanto, esse caráter ambíguo presente na realidade contemporânea, mesmo que suscetível à crise, favorece, por outro lado, a apropriação de novas possibilidades de ação ao indivíduo, oferecendo oportunidades de revisão de hábitos e costumes tipicamente tradicionais.

Giddens (2002) ressalta que, ao permitir a incorporação do elemento subjetivo na perspectiva sociológica, de maneira analítica, crítica e consistente, estamos também contribuindo para o cultivo das potencialidades individuais. Assim, percebemos, um certo empobrecimento moral, uma certa crise de valores, uma certa crise de moralidade, o que está associado a um alto grau de reflexividade social.

Outros autores também consideram a questão da identidade como um processo de construção constante, como por exemplo, Stuart Hall (2002). Segundo o autor, nas discussões de teoria social, velhas identidades estão em declínio e a crise de identidade é vista como um processo mais amplo de mudança, que acaba por fragmentar o indivíduo moderno. Por isso, é preciso compreender algumas das questões sobre identidade cultural na modernidade tardia, em particular quanto ao impacto da globalização nesse processo de mudança e à formação por meio de um pertencimento a uma cultura nacional.

Hall (2002) destaca “... a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, inexistente na consciência no momento do nascimento.” (p.38) e questiona: o que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia? Como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização? Assim, o autor ressalta que as nações são como comunidades imaginadas, isto é, são perpetuadas pela memória do passado, pelo desejo de viver em conjunto e pela perpetuação da herança.

Essa desconstrução da ideia de cultura nacional como identidade unificadora, na verdade, é atravessada “por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (p.62). Neste sentido, para o autor, as nações modernas são verdadeiros “híbridos culturais”. A globalização enquanto um complexo de forças de mudança está poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, que Hall (2002) considera conter três impactos importantes desse processo de globalização sobre as identidades culturais: a desintegração; o reforço pela resistência; e a mutação (já que novas identidades-híbridas estão tomando seu lugar).

Esta análise da questão das culturas nacionais e da identidade de nação, e como o sujeito fragmentado é colocado em termos de suas identidades culturais, são ideias defendidas por Hall (2002), na medida em que considera uma cultura nacional como um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. Porém, este autor questiona se as identidades nacionais estão sendo homogeneizadas, pois, juntamente com o impacto do “global” temos um novo interesse pelo “local”, constituindo uma nova articulação entre essas duas escalas. Hall (2002) nos lembra que a globalização é desigualmente

distribuída ao redor do globo e que esse termo, globalização, é um fenômeno essencialmente ocidental.

Outra autora que apresenta ideias que abordam a questão da identidade e da diferença é Kathryn Woodward (2000), ao discutir a relação estreita entre esses dois conceitos e de que maneira são definidos ao explorar as relações entre identidade e subjetividade. Em seu texto, a autora referencia um problema étnico iugoslavo para tecer considerações sobre identidade e representação e coloca que a identidade é relacional, isto é, depende para existir de algo fora dela, de uma outra identidade que ela não é. Assim, a identidade se distingue pelo que ela não é, sendo marcada pela diferença.

A identidade e a diferença têm que ser representadas, pois é a partir da representação que adquirem sentido: *“é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade”* (p.91). Para a autora, a diferença é sustentada pela exclusão e a identidade é marcada por meio de símbolos, onde a construção da identidade é tanto simbólica quanto social: *“a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”* (p.11). Como parte do processo de construção da identidade, há uma redescoberta do passado, que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizada por conflito, contestação e uma possível crise.

Para justificar esta análise do conceito de identidade, Woodward (2000) examina a forma como a identidade se insere no “circuito da cultura” bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação. Esses argumentos dialogam com as ideias de Hall (2002), na medida em que é preciso observar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Ainda segundo a autora, há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade – mudanças que chegam ao ponto de produzir uma “crise da identidade”.

Discutir acerca da identidade e da diferença é buscar compreender os sistemas de representação, necessários para a relação entre cultura e significado, pois é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência

e àquilo que somos. Nesse sentido, os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Woodward (2000) enfatiza que *“a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”* (p.18). Isto quer dizer que a cultura oferece uma gama de possibilidades a partir de variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. Para a autora, existe na vida moderna uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não, ou seja, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no trabalho, onde essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas.

Ainda de acordo com Woodward (2000), a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito, pois representam tensões entre nossas identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra e onde outros conflitos surgem das tensões entre as expectativas e as normas sociais. Assim, toda prática social é simbolicamente marcada, visto que as identidades são diversas e sofrem mudanças, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos a nossas próprias posições.

Quanto às relações entre identidade e subjetividade, a autora considera que o termo subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu e envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossa concepção sobre “quem somos nós”. Com isso, quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Woodward (2000) afirma que os indivíduos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo e se posicionarem. São essas posições, que assumimos e com as quais nos identificamos, que constituem nossas identidades.

Nesse sentido, é importante ressaltar que este estudo tem como referências as questões que envolvem as estruturas sociais, as práticas sociais e o evento concreto. Ao considerar a educação como uma grande estrutura da sociedade, assim como a família e como as noções de cidadania, por exemplo, as práticas sociais são aquelas que mediam

as estruturas sociais e os eventos concretos. Essas práticas sociais se permeiam, têm relação dialética, é onde ocorre a mudança, como por exemplo, uma prática escolar, familiar, cidadã, econômica, entre outras. Mudar e definir uma prática social são desafios, pois envolvem processos de interação. Os eventos concretos, então, compreendem redes de práticas articuladas, como por exemplo, uma aula de artes ou de inglês, uma aula em que a professora tocou violão, uma produção de uma biografia, uma reunião com professor e aluno.

Por isso, quando uma escola tem um diferencial, um novo contexto, com novas ideias, como é o caso da EPAT, o desafio consiste em inserir uma prática escolar a uma rede de práticas científicas, mais críticas e diferenciadas, trazendo esse status de esfera pública, onde deveria ser toda a escola, pois teríamos assim a ressignificação desse papel escolar público. Como as práticas sociais são mediadoras e fazem as estruturas sociais interagirem com os eventos concretos, tem-se como objeto deste estudo o ensino das artes plásticas na Escola Parque Anísio Teixeira enquanto prática social.

2.2. Pedagogia Crítica

Apesar de haver uma desmotivação crescente em todos os níveis do sistema de ensino, é preciso criar desafios que correspondam às necessidades das nossas sociedades, que está em rápida transformação. Alguns teóricos elaboraram uma visão para a educação, que corresponde aos desafios que se apresentam, no início deste século XXI, às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais estamos passando na atualidade.

Um desses teóricos é Henry Giroux (1997), fundador da pedagogia crítica nos Estados Unidos. Nos anos 1980, em suas reflexões sobre teorias educacionais, a abordagem sobre os professores e seu papel no processo ensino-aprendizagem, bem como a influência dos mesmos nos alunos, apresentou uma percepção sobre escola como sendo um espaço onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e inserida nos alunos e que deve ser encarada não mais como neutra e/ou objetiva. A escola para Giroux (1997, p. 56) pode romper com esse modelo: “... a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se

a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais”. Isto quer dizer que, ao favorecer os estudos sociais, é possível considerar que os mesmos deverão entender a escola como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras.

Giroux (1997) considera que o conhecimento expande as possibilidades de autoconhecimento e de atuação crítica e social do indivíduo ao propor uma identificação de novos modos de representação e de aprendizagem. Também chama a nossa atenção para o potencial transformador da escola, no contexto mais amplo da sociedade, recuperando, assim, a natureza política da atividade pedagógica. Por isso, a questão da responsabilidade social deve passar pelas esferas públicas, tais como escolas, os meios de comunicação social e outras instituições, para que possam desenvolver pedagogias críticas cívicas.

Para este autor, para serem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial de que cada um dispõe, os cidadãos de uma democracia global devem ter um entendimento profundo das dependências globais e devem ter uma cultura multifacetada para desenvolver uma produção intelectual inovadora. Isto quer dizer que, quando conseguimos estabelecer alguma distância do conhecimento das nossas origens, estamos abertos a transpor fronteiras, na medida em que é preciso reconhecer a importância da divergência e de uma cultura de questionamento. E a escola é o local onde projetos pedagógicos são realizados para que seja possível oportunizar prioridade ao debate, à deliberação, à divergência e ao diálogo.

Por isso, Giroux (1997) considera que os projetos políticos devem ser compatíveis com a formação de sociedades vivas e democráticas, onde os educadores devem ser considerados como intelectuais públicos que estabelecem a ligação entre as ideias críticas, as tradições, as disciplinas e os valores da esfera pública no dia-a-dia, onde a aprendizagem é uma parte fundamental da transformação social.

Assim, Giroux (1997) afirma que a pedagogia crítica parte da noção de que o conhecimento e o poder devem estar sempre sujeitos a debate, ser responsabilizados e estar empenhados criticamente, pois há a vontade coletiva quanto aos modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos, na medida em que questionem ativamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social. Por isso, a pedagogia

crítica não se interessa apenas em oferecer aos estudantes novas formas de pensar criticamente e de agir com autoridade na sala de aula, mas também trata de preparar professores e alunos com as necessárias competências e conhecimentos que lhes permitam questionar crenças, valores e mitos e que legitimem práticas sociais.

É importante ressaltar que as reflexões acerca das teorias educacionais de Paulo Freire (1987) influenciaram de maneira significativa os trabalhos desenvolvidos por Giroux (1997), na medida em que tais propostas dialogam com a emancipação do sujeito e do espaço escolar. Em virtude disso, neste processo de emancipação é necessário promover a valorização da cultura popular, a conscientização dos sujeitos, além de legitimar a escola enquanto espaço público democrático no qual o professor atua com clareza. Da mesma forma, é importante compreender que, todos os elementos situados nessas discussões, devem contemplar os princípios que sustentam as propostas de instituir a cultura da autonomia e do respeito, e da liberdade conscientemente construída.

Quando falamos em Paulo Freire (1987) e suas teorias educacionais, é pertinente referenciar que a educação deve ser transformadora e libertária, a fim de impulsionar uma ação problematizadora, que instrumentaliza os oprimidos a se organizarem politicamente. Para Freire (1987), essas discussões correspondem a elementos até então marginalizados pelas supostas neutralidades e servem como propostas para a formação dos professores ao proporcionar a reflexão crítica sobre a prática, bem como sobre o diálogo.

O elo entre a Pedagogia Crítica de Henry Giroux (1997) e a Pedagogia Libertária de Paulo Freire (1987) está no fato de que a escola deve possibilitar meios para que o indivíduo atue de acordo com sua criticidade, considerada necessária para desmascarar as desigualdades sociais. Estas discussões sobre o papel do professor, que Giroux (1997) define como *professores intelectuais transformadores* e da escola como esfera pública democrática, são maneiras dessas vozes dos sujeitos serem ouvidas com os propósitos da produção cultural e da emancipação.

Sendo assim, é urgente oferecer condições aos indivíduos a fim de desenvolver e dominar as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente em práticas sociais, pois o domínio dessas competências contribui para a sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho e fortalece as devidas condições

para este sujeito ativo. Para que o fortalecimento seja possível, é necessário um comprometimento com uma conscientização crítica da linguagem e do mundo, em que sujeitos sociais interagem e encontram a possibilidade de mudar, como propôs Paulo Freire (1987).

2.3. A representação do discurso no ensino das Artes Plásticas na EPAT

Ainda com relação às abordagens sobre identidade e pós-modernidade, a Teoria Social do Discurso será analisada aqui a partir de um contexto simples de traços de identidade e pedagogia crítica, considerando que não sou da área de Linguística. Mesmo assim, a subjetividade do professor e do aluno, o conceito de identidade e a formação dessa identidade, também foram observados nos alunos que estudam e nos professores que atuam em especial na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), em Ceilândia, Distrito Federal.

Em seu livro *“Discurso e Mudança Social”*, Fairclough (2001) apresenta a ótica do discurso e da identidade enquanto projeções futuras que propõe práticas com possibilidades de mudanças. Por ter um trabalho conhecido no mundo inteiro, também tem papel fundamental quanto aos assuntos que envolvem transformação social, principalmente no que se refere à reprodução das práticas sociais e das ideologias. O autor considera o discurso, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social, onde seus efeitos podem ser estendidos sobre os sujeitos e suas identidades, sobre as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença.

Essa reconfiguração das práticas sociais corresponde à principal contribuição de Fairclough (2001) ao questionar até que ponto as transformações propostas nos textos orais e escritos são favoráveis aos cidadãos. Por isso, é preciso ter uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização e na manutenção da hegemonia de determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Segundo Fairclough (2001), a crise de identidade se refere à transformação das práticas sociais, que passa por uma transformação das práticas linguísticas nos mais diversos domínios e possibilita a análise do discurso enquanto método na pesquisa social. Mesmo com toda a dificuldade em conceituar discurso, o autor afirma que na linguística é usado algumas vezes com referência a amostras ampliadas do diálogo

falado, em contraste com “textos escritos”. Assim, preserva a ênfase em aspectos organizacionais de nível superior e enfatiza a interação entre falante e receptor ou escritor e leitor, ou seja, entre processos de produção e interpretação da fala e da escrita.

O discurso é amplamente usado na teoria e na análise social com referência aos diferentes modos de estruturação das áreas de conhecimento e prática social. São manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas, tais como imagens visuais. Constroem ou constituem as entidades e as relações sociais ao posicionar as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais, e são esses efeitos sociais que são focalizados na análise do discurso. Considero, portanto, que a importância social deste meu estudo está em retratar esse espaço e tempo em que configuram um discurso.

Esta abordagem multidimensional como síntese das concepções de discurso com orientação social e linguística, avança para o que Fairclough (2001) denomina de “teoria social do discurso”. De acordo com o autor, a análise do discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político são relevantes para o discurso e a linguagem, pois compreende o quadro teórico que pode ser adequado ao uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social.

“O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.” (p.91)

Por isso, Fairclough (2001) considera que a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa, pois contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la, como por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre essas identidades. Assim, o autor destaca que a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso.

Fairclough (2001) questiona: o que torna a prática discursiva especificamente discursiva? Para ele, a prática discursiva manifesta-se em forma linguística, na forma de “textos”, linguagem falada e escrita. Por isso a prática social é uma dimensão do evento

discursivo, da mesma forma que o texto, ou seja, uma “prática discursiva” não se opõe a “prática social”, pois a 1ª é uma forma particular da última. Em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva.

A princípio, alguns questionamentos me nortearam para esta fundamentação teórica: Qual o significado da arte enquanto atividade educativa no espaço da EPAT? O que se espera de um aluno que frequenta as oficinas de Artes Plásticas, especificamente, já que neste ambiente o aluno opta por frequentar as oficinas? Que conhecimentos são construídos a partir da vivência subjetiva do aluno com o fazer artístico? De que maneira são trabalhados os eixos norteadores do currículo nessas oficinas? Qual a contribuição da arte para a educação integral do sujeito? Como é o ensino das Artes Plásticas na EPAT, que tem caráter complementar e não tributário? E ainda, como os professores das oficinas de Artes Plásticas se propõem a trabalhar com a questão da identidade do aluno?

Nesse sentido, quando falamos em pós-modernidade, estamos diante de uma nova perspectiva que concebe a arte não como um saber normatizado, nem como apenas uma expressão interior, mas como um fato cultural, onde é importante pensar a cultura como uma rede de significados.

Possibilitar a experiência artística concretizada nas escolas e a produção de um trabalho artístico favorece ao exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação. Assim, a atividade artística incide num pensamento consistente acerca da experiência estética e dessa construção de conhecimento em vivência escolar. Por meio dessas atividades é possível estimular o exercício da imaginação, da subjetividade, da memória e elaboração de planos para atividades futuras.

O diálogo entre o ensino e a arte pode contribuir tanto para fomentar mudanças na mediação de educadores, quanto na formação de sujeitos mais sensíveis e críticos, observadores do mundo no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, atores centrais de suas histórias de vida. Essa reflexão sobre a necessidade de definir o papel da arte no campo de atuação da EPAT permite compreendê-la enquanto produtora de conhecimento. Assim, este tema de investigação surgiu a partir da observação e

inquietação da realidade e vivência social ao buscar observar as mudanças sociais nos estudantes.

Alguns teóricos do ensino da arte dialogam com essas questões sociais, que envolvem, por exemplo, a consciência crítica, a mudança social, a escola enquanto esfera pública verdadeira, e não enquanto um lugar de mercado, da rede econômica. Por isso, é importante mencionar de que maneira se dá o novo conceito de ensinar Arte na pós-modernidade, já que tem ressignificado o conhecimento do professor de artes, do artista-professor, do arte/educador.

As abordagens pedagógicas no ensino da Arte também são determinadas por essas mudanças na dinâmica social e cultural. Desde a inclusão da obrigatoriedade da arte no currículo escolar (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96), esta área de conhecimento apresenta novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea, que contribuem para a docência em sala de aula, que dentre elas destacam-se as novas formas de comunicação.

A visão teórica do ensino da Arte no sistema brasileiro pode ser explicitada a partir do momento em que entra no currículo formal escolar, levando-se em conta a integração da situação do ensino da Arte com a situação curricular em geral e com a situação mundial. Com isso, os movimentos culturais brasileiros tiveram importância na correlação entre Arte e Educação desde o século XIX. Eventos culturais e artísticos, como a criação da Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro e a presença da Missão Artística Francesa, definiram a formação de profissionais de Arte ao nível institucional no século XIX.

No século seguinte, a Semana de Arte Moderna em 1922 (também conhecida como Semana de 22), a criação de universidades (anos 1930), o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 1950/60), da contracultura (anos 1970), a constituição da pós-graduação em ensino da Arte e a mobilização profissional (anos 1980), além de outros fatores, contribuíram para o desenvolvimento do ensino artístico desde sua introdução até sua expansão por meio da educação formal de outras experiências, como afirmam Ferraz e Fusari (1999).

É possível perceber que, com a Arte e com a Educação em Arte, as práticas sociais vividas pela sociedade se originam de mudanças que, ao serem caracterizadas pela dinâmica social, interferem, modificam ou conservam as práticas vigentes. Nesse quesito, as abordagens de Paulo Freire (1987) e a Pedagogia Libertadora dialogam com o ensino da Arte a partir das propostas da pedagogia ativa, com ações interdisciplinares em torno de um tema gerador.

A disciplina Arte como componente curricular obrigatória é definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (1997) em quatro linguagens: artes visuais/plásticas, dança, música e teatro. As propostas pedagógicas estão associadas à Metodologia Triangular², de acordo com três eixos de aprendizagem significativa em Arte: fazer artístico do aluno, a apreciação artística do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos de artistas) e a reflexão sobre a Arte como objeto sociocultural e histórico.

Uma das maiores estudiosas acerca do ensino da arte no Brasil, Ana Mae Barbosa (2002) considera que a Arte promove possibilidades de articulação não apenas em propostas interdisciplinares, mas relacionados aos conceitos de experiência e transação que Dewey (2002) salienta, ao propor a integração curricular entre fins e meios, na qual os dois aspectos são considerados em igualdade de condições, cada um precisando do outro. O processo, em Dewey (2002), adquire relevância e transformou as bases da educação na atualidade.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (2002) aponta qualidades significativas nas teorias de Dewey (2002) para o desenvolvimento de conceitos em diversas áreas, ressaltando sempre a importância da abordagem contextualizada, de acordo com as experiências vivenciadas e jamais se subordinando a normas preestabelecidas. De acordo com as autoras Ferraz e Fusari (1999), as práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas e, no caso da Arte, também artísticas e

² A arte-educadora Ana Mae Barbosa é bastante conhecida no Brasil (e no exterior) por ter desenvolvido um conjunto de ideias que gerou a Metodologia Triangular no ensino da Arte. Tal Metodologia consiste em três etapas, que devem estar interligadas: a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, onde a imagem corresponde ao núcleo do processo de aprendizagem. (BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte – anos oitenta e novos tempos*. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 2001).

estéticas. Quando caracterizadas em seus momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida.

Como o presente trabalho compreende uma abordagem específica acerca do ensino da arte na Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia, aqui o objetivo está centrado em proporcionar o acesso dos estudantes da rede pública de ensino ao experimento e produção artística, cultural e esportiva, o que contribui para a formação integral dos jovens, com ênfase no conhecimento da diversidade cultural, no estudo dos elementos da cultura local, da cultura de grupos e das nações alinhado aos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014).

Na EPAT, a organização do trabalho em Artes Plásticas é realizada através de oficinas de livre escolha dos estudantes. As oficinas envolvem um conjunto de ações articuladas fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética. O trabalho como princípio formativo visa estimular os estudantes à iniciativa, responsabilidade e expressão. A dimensão estética encontra-se presente tanto na experiência do pensamento subjetivo (percepção e apreciação), como na experiência predominantemente prática (fazer, trabalho e produção).

Esse caráter de oficinas também pode ser relacionado aos ideais de Anísio Teixeira, quando o autor enfatiza a produção de novos conhecimentos a partir de experiências práticas como um método de pensamento e ação, e que envolve a formação integral do indivíduo. Muitas experiências educacionais ainda representavam tradicionalmente elementos de manutenção e reprodução dos valores da sociedade da época, mas na década de 1950, o educador Anísio Teixeira propôs ideias para uma nova escola, que passou a ser destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas a erguê-la em um nível superior ao existente no país.

Com isso, essas ideias de Anísio Teixeira contribuíram para a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro como um modelo para a universalização da educação integral do homem comum. Esta experiência inspirou a organização do sistema educacional do Rio de Janeiro, posteriormente o de Brasília e, mais recentemente, os CIEPS, também no Rio de Janeiro, e os CIACS propostos para todo o país.

De acordo com estas propostas de organização escolar, as Escolas Classes seriam destinadas ao desenvolvimento intelectual e as Escolas Parque às práticas racionais, com ênfase na qualificação de educação em práticas de oficinas, das artes, das atividades sócio-educativas, do esporte e do acesso à literatura. Assim, os estudantes deveriam praticar na comunidade escolar o que fariam na comunidade adulta amanhã, educando para a vida e para a democracia.

Na EPAT, as atividades artísticas são oferecidas em aulas de 80 minutos, duas vezes na semana, sendo: 2ª e 4ª feira, 3ª e 5ª feiras. Os estudantes se inscrevem nas atividades semestralmente, podendo continuar no semestre seguinte na mesma modalidade do semestre anterior, ou alterar para uma nova, ampliando a possibilidade de vivências. As sextas-feiras são destinadas aos projetos experimentais e formação de grupos artísticos tais como: bandas de música e dança, coletivos de artes cênicas e de pesquisa em Artes Visuais e Literatura, por exemplo.

Capítulo 3 – Metodologia

Assim como na fundamentação teórica, ao analisar toda essa contextualização social com foco na tentativa de transformação e mudança social, a perspectiva de triangulação metodológica também foi adotada no desenvolvimento deste estudo. Por isso, a perspectiva orientadora desta pesquisa qualitativa é de cunho etnográfico crítico, que tem como preceitos a Etnografia Crítica, a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participante, e foi utilizada a triangulação na geração dos dados. Neste caso, a geração dos dados foram os textos, os questionários e as notas de campo.

As ideias foram analisadas a partir da Teoria da Perspectiva de Triangulação, com referências aos estudos realizados por Denzin (1989 apud COEN & MANION, 1983, p. 257), que distingue quatro tipos de triangulação: dos dados, do investigador, teórica e metodológica; além de Gaskell e Bauer (2000, p. 482) que consideram que a triangulação, juntamente com a reflexividade, é um indicador de confiabilidade. Ainda conforme Gaskell e Bauer (2000), a triangulação permite uma “institucionalização do processo de reflexão” (p.483), pois o conhecimento sobre nós mesmos e os outros pode ser uma busca interminável, mas que parte da consciência de perspectivas diferentes.

A triangulação metodológica constitui-se como o uso de dois ou mais métodos de coletas de dados, no estudo de algum objeto de pesquisa social. Em outras palavras, ao se optar por pesquisas, ora qualitativa, ora quantitativa em determinado estudo, construiu-se uma pesquisa triangulada. Dessa forma, compreendeu-se que esse tipo de metodologia é uma técnica de pesquisa que faz uso de múltiplos métodos, ao se mensurar formas combinadas de estudo do comportamento.

3.1. Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

A metodologia adotada para a realização deste estudo foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico, onde foi realizada análise documental e leitura crítica acerca do contexto social dos alunos e professores, com subsídios teóricos dialogando com as ideias de Paulo Freire e Anísio Teixeira e com possíveis contribuições para a

construção de um Projeto Político Pedagógico Integrado, a fim de compreender esses traços de identidade.

Ainda com relação a essa perspectiva, a metodologia etnográfica nasceu e se desenvolveu na antropologia e foi, especialmente, associada ao nome de Malinowski por volta da década de 20, do século passado. Tal perspectiva foi considerada um marco de mudança para o início de século, pois até então, as coletas de dados no campo se davam de forma “concreta”. A partir do momento que começam a surgir pesquisadores que analisam esses dados e valorizam o contato do próprio pesquisador ao conviver com os sujeitos participantes, a etnografia passa a compartilhar os significados e não simplesmente atribuir mais significados aos comportamentos.

Segundo Geertz (1978), a descrição etnográfica é interpretativa. Em suas palavras:

“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.”(Geertz, 1978:20)

Para a autora Dias (2007, p. 49), a ideia de conhecimento etnográfico se refere à experiência dos pesquisadores em situações particulares de pesquisa, onde os objetivos emancipatórios afastam os sujeitos da repressão. A autora salienta ainda que, tanto as etnografias críticas quanto a convencional compartilham de alguns aspectos, tais como a interpretação qualitativa dos dados, a adoção de regras etnográficas de análise, entre outros. Por isso as restrições são necessárias em qualquer organização social, mas há determinadas regras que não são positivas e nem importantes. Na etnografia crítica, a preocupação centraliza-se na mudança social a partir dos questionamentos levantados, pois isto torna o engajamento com os sujeitos pesquisados muito mais evidentes e invoca uma consciência crítica, cujos objetivos emancipatórios se voltam para a proposta do afastamento dos sujeitos da tal repressão.

Como é uma pesquisa ‘sobre’, ‘por’ e ‘com’ sujeitos pesquisados, os estudos de Cameron (1992), abrangem a relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a) no sentido de

envolver a ética, a defesa e o fortalecimento. Com isso, espera-se que o(a) pesquisador(a) ético(a) evite a exploração dos dados obtidos e preocupe-se com a privacidade dos sujeitos de modo a assegurá-la. A defesa pressupõe um compromisso do analista em assumir os interesses dos(as) pesquisados(as), utilizando para tal sua posição de prestígio e autoridade em favor dos sujeitos.

Ainda sobre a etnografia crítica, levando-se em consideração que a escola é um espaço de formação integral, esta vertente está presente quando se propõe em trabalhar com aspectos que envolvem os traços de identidade. Assim, enquanto professora, também preciso me incluir o tempo todo nessa pesquisa, pois são esses exercícios que promovem consciências e reflexividades mais ativas.

Acredito que, ao pesquisar esses assuntos, há uma enorme chance de contribuições para mudanças também na nossa prática. Isto quer dizer que todos nós temos crise de identidade o tempo todo. E nesse contexto globalizante, estamos sendo constantemente bombardeados para refletir sobre a nossa identidade. Entretanto, ao escolher refletir sobre essas questões que envolvem os traços da identidade do professor, de um profissional, não tem como falar de identidade e não falar de si mesmo.

Desde a década de 1980, há um diálogo entre as pesquisas etnográficas críticas, o que representa uma mudança radical, no sentido de raiz. Nesse consenso das ciências sociais críticas, quando se usa a palavra “crítico” a perspectiva de pesquisa é diferente e quer dizer que aquela pesquisa está sendo feita dentro de uma linha crítica (exemplo, letramento crítico ou análise do discurso crítica); ela não é soberana, já que o pesquisador faz parte da pesquisa, e onde aparecem os conceitos de ética, defesa e fortalecimento, que também servem como guias. O pesquisador se coloca em reflexividade.

Uma grande discussão no campo da Sociologia acerca desses estudos da etnografia crítica é que, nessa relação de par, como seres humanos, estamos todos diante dos mesmos desafios. Nesse sentido, é importante valorizar o que nosso aluno também tem a dizer, pois envolve o querer compartilhar. Essa ideia não deve ficar só na demagogia, apesar de ouvirmos falar e de ler sobre tal assunto. Ao considerar que o processo ensino-aprendizagem é uma troca e que o aluno também nos ensina, em poucas práticas isso acontece porque o próprio arcabouço de pesquisas já é engessado

para o pesquisador ser superior e o pesquisado ser o inferior. E essa é uma grande diferença porque tem a ver com essa pesquisa fortalecedora, de um fortalecimento coletivo, conjunto, e que se encaixa nesse exercício de reflexividade.

Assim, considero que, como deixamos nossa marca para o outro, quando falamos em pesquisar os traços de identidade do professor, tem a ver com a palavra do professor (a autoidentidade) e ao mesmo tempo com a identidade que o outro enxerga, que é a projetada. Aqui, então, é o deslocamento e o desafio de escrever uma análise a partir de uma adequação dessa concepção crítica diante do mundo. Por isso, quando trabalhamos com essa fluidez dos traços de identidade em determinadas atividades, podemos perceber que em algumas situações ora é o meu eu pesquisador e ora meu humano, funcionando ao mesmo tempo, e que busca compreender o que será que está acontecendo com esse aluno: é uma questão social, é de cunho afetivo, é de cunho familiar, é na escola... É preciso trabalhar constantemente esse olhar do professor para que não seja perdido, principalmente em um mundo globalizado, nessa era de consumo, de consumo de bem simbólico, não só de bem material.

A questão das crenças, valores e desejos será uma categoria muito importante no meu trabalho, pois traz uma nova visão acerca dos traços de identidade e que pode ser relacionado à imagem de uma gestação: estrutura física nova, tipos de professores envolvidos nesse processo, perfis de alunos que chegam à escola com uma crença diferente, entre outras características. Apesar de antigos na rede pública de ensino do DF e de terem estado relativamente numa zona de conforto, esses professores especificamente da EPAT manifestaram a vontade e o desejo de se reinventar.

Sendo assim, não é possível dissociar esse sujeito que faz pesquisa de questões que envolvem os traços de identidade, já que se constitui em uma prática teórica. E toda teoria é uma prática teórica, pois eu estou lá, eu estou na prática, e a minha reflexão dentro daquela teoria nunca é neutra: tudo tem a ver comigo, independente do tema. Ao escolher falar de identidade é porque ou estou aberta ou estou em crise, e estou de alguma forma ligada a uma mudança de identidade, uma espécie de desencaixe de identidade. Para mim tem tudo a ver: sou professora de Artes Plásticas numa escola inédita, e atuando como Coordenadora, ou seja, é um nascimento de identidade que está em construção.

Também é importante salientar que em termos de um panorama geral, essas ideias não podem ser cristalizadas. Por isso, em termos de pesquisa, isso representa questões de crise de identidade, das identidades fluidas que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2002) fala, isto é, das identidades líquidas e das identidades em transformação e, ao mesmo tempo, das identidades enrijecidas, presas e arraigadas a certos valores, que são valores de uma burguesia ideológica, com valores ligados a relações de poder, de dominação etc.

3.2. Pesquisa documental

Para atender aos objetivos de análise de documentos legais, houve esta etapa da pesquisa qualitativa como documental. Uma pesquisa documental se pauta no exame qualitativo, sobretudo, no que diz respeito ao entendimento de uma situação sócio-histórica-cultural, conforme é defendido por Cellard (2008, p. 295). Além disso, os documentos constituem um rico e vasto material de pesquisa a ser examinado exaustivamente por qualquer cientista social.

Fazendo a articulação teórico-metodológica, Sá-Silva *et all* (2009, p. 14), esclarece que:

“A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. (...) A possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro e, mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido. Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.”

Nesta pesquisa, os documentos usados como referências correspondem ao *Projeto da Escola Parque Anísio Teixeira-2014*, elaborado pela Gerência de Escolas de Natureza Especial e Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF, a minuta do Projeto Político Pedagógico da EPAT e os e-mails da Maria, personagem central dessas vozes.

3.3. Contextualização específica (contexto da pesquisa)

Essa pesquisa de campo foi realizada na Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia. De acordo com site do Governo do Distrito Federal³, a IX Região Administrativa é a maior do Distrito Federal e com maior densidade urbana. Criada há quarenta anos para resolver problemas de distribuição populacional, possui atualmente quase 600 mil habitantes. Os números, de 2010, são da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan).

Ainda de acordo com esta página virtual oficial, a taxa de crescimento demográfico entre 2004 e 2010 é de 3,1%, maior que a do DF (2,3%), devido, em grande parte, ao surgimento dos condomínios, ainda irregulares, Sol Nascente e Pôr do Sol. Mais da metade da população é natural do próprio Distrito Federal e mora na Ceilândia há 15 anos ou mais. Dos que vieram de outros estados brasileiros, a maioria é do Piauí (7,2%), 6,9% são de Minas Gerais e 6,1%, de Goiás. A pesquisa da Codeplan realizada nesta Região Administrativa revela que nos últimos anos registrou ganhos na área social. Houve uma duplicação da proporção de moradores com nível superior, um aumento no número de acesso a computador e melhorias na condição dos 106.071 domicílios. A totalidade possui abastecimento de água, 80% estão ligados aos serviços de esgoto e 82,4% têm coleta de lixo.

Como já mencionado anteriormente no capítulo introdutório desta pesquisa na contextualização ampla, a Escola Parque Anísio Teixeira nasce como um espaço público e centro irradiador da cultura, do esporte, do lazer e da profissionalização, lugar onde os estudantes e comunidade possam experimentar e construir vínculos significativos a partir das referências regionais locais. Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD), o público jovem ceilandense, corresponde a 24,32% da população.

Assim, esta Escola Parque baseia-se na necessidade de ampliar tempos, espaços e oportunidades (Arte, Esporte, Cultura Corporal e lazer) formativas na perspectiva da Educação Integral, aos estudantes matriculados nas unidades escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. Segundo o Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014), *“a criação de uma Escola Parque justifica-se ainda*

³ Fonte: <http://www.ceilandia.df.gov.br>, acessado em 31/10/2015.

pelos dados que indicam elevado índice de vulnerabilidade social naquela Região Administrativa” (p. 6).

Em termos de legislação que orienta a perspectiva maior de educação integral, encontramos o Progamma Mais Educação do Ministério da Educação e o Programa Educação Integral em Tempo Integral do Governo do Distrito Federal. Apesar de serem apenas referência e de não estarem “amarrados” aos preceitos das escolas parque, é pertinente referenciar porque a proposta da EPAT é oferecer atividades complementares em contraturno.

Com relação à análise documental, a proposta de leitura dos documentos, desde o nascimento dessa escola até os ideais de Anísio Teixeira, já foram referenciados. A intenção aqui é analisar de que maneira esses elementos estabelecem uma construção de identidade docente para essa escola na realidade e como a crise de identidade tem se mostrado na escola. Nessa análise longitudinal será possível cruzar os dados do documental com os dados da etnografia.

Quanto à Etnografia, eu me baseei na Observação Participante (porque eu sou uma pessoa dentro do processo), e o 1º tipo de registro se deu por Notas de Campo, de 02 momentos a saber: Coordenações Coletivas e Coordenações Individuais. Ainda dentro da Etnografia, o 2º tipo de registro foi feito por meio dos Questionários aplicados com os professores e alunos das oficinas de Artes Plásticas da EPAT do 1º semestre letivo de 2015.

Esta pesquisa foi realizada de forma colaborativa, já que os professores das oficinas de Artes Plásticas contribuíram para a construção desses estudos, sugerindo perguntas para o questionário dos alunos, por exemplo. Por isso os sujeitos são considerados desde já colaboradores e, com base nesse exemplo prático, sou participante.

Assim, nesta pesquisa, quando aparece a fala da identidade de professor, são referenciados aqueles professores que estão ali no aqui e agora, ou seja, é um aspecto pontual, que acaba por trazer uma leveza para essa história. Afinal, meu encantamento com essa escola é muito grande, e isso não pode se perder. É importante esse “cuidadinho”, porque estamos em formação inicial exatamente tentando fazer uma mudança.

Nesse sentido, é importante resgatar quais são minhas perguntas de pesquisa, ou seja, o que eu pretendo investigar? Vale lembrar que, grosso modo, a ideia é conseguir identificar nesse período, nesse momento, nesse espaço, quem são os professores que atuam na EPAT nas oficinas de Artes Plásticas (em termos de traços de identidade) e quem são os alunos que freqüentam essas oficinas de Artes Plásticas.

3.4. A geração de dados: a constituição do *corpus*

O local para este objeto de estudo foi a Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia e os sujeitos envolvidos foram 04 professores de Artes Plásticas e 104 alunos desses professores, levando-se em consideração aqueles que freqüentaram e atuaram nessas oficinas durante 1º semestre de 2015 (*Oficina 1* Desenho e Pintura; *Oficina 2* Recorte e Colagem; *Oficina 3* Arte Urbana/Grafite; *Oficina 4* Do autorretrato ao selfie). Por isso, de forma geral, a geração de dados compreendeu o período de março a julho de 2015.

Ainda no que tange à metodologia, a geração de dados foi promovida a partir de observação dos momentos em Coordenação Coletiva, de relatos de práticas dos professores de Artes Plásticas em Coordenação Individual e de questionários estruturados aos professores e aos alunos (com perguntas/respostas abertas e fechadas). Buscou-se compreender a identidade do professor a partir de questões relacionadas à ação, individualidade, múltiplas identidades, diferenças, qualidades/defeitos dos alunos, relação professor-aluno, ou seja, ao perfil dos traços de identidade do professor de Artes Plásticas na EPAT. Quanto aos alunos, a intenção foi buscar identificar os mesmos aspectos, tais como, individualidade, qualidades/defeitos dos professores, múltiplas identidades, ação, ou seja, ao perfil dos traços de identidade do aluno de Artes Plásticas na EPAT.

Por isso, foi importante observar e registrar todo esse processo de geração de dados, segundo a ótica da pesquisa qualitativa, onde os espaços, os sujeitos participantes e os registros são de grande relevância. Procurei ficar atenta a tudo o que acontecia nos ambientes que envolviam o meu tema de pesquisa, como por exemplo, momentos sobre a questão da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, observações de como o professor se enxerga trabalhando nessa escola, observações de como os alunos se

sentem nessa escola, enfim, anotações principalmente quanto aos sentimentos, desejos, sensações e expectativas criados em torno da EPAT.

A partir daí, a apresentação e a análise dos resultados das notas de campo, das observações e dos questionários, foram feitas em categorias, a fim de identificar os aspectos mais significativos e representativos acerca deste valioso conteúdo obtido. Com isso, pretendeu-se analisar e compreender que mudanças podem ser possíveis de serem perceptíveis e fundamentais na vida dos alunos que optam frequentar a EPAT, especificamente as oficinas de Artes Plásticas do 1º semestre de 2015. Esses questionamentos subsidiaram as investigações acerca das práticas pedagógicas de docentes que atuam em Escolas Parque, em especial na EPAT.

3.4.1. Dados documentais

A Portaria nº 20, de 05 de fevereiro de 2014, foi assinada pelo então governador Agnelo Queiroz, que autorizava a criação para o funcionamento da Escola Parque de Ceilândia, que se chamaria Anísio Teixeira, o que representa a primeira referência documental sobre a escola:

“PORTARIA Nº 20, DE 05 DE FEVEREIRO DE 2014”⁴

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 172 do Regimento Interno, aprovado pelo Decreto nº 31.195 de 21 de dezembro de 2009, RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a criação da ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA, localizado na QNM 27, Área Especial B – Ceilândia, vinculado à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia.

Art. 2º Esta Portaria entre em vigor na data da sua publicação.

MARCELO AGUIAR”

Nesse sentido, para esta pesquisa, os documentos usados como embasamento compreenderam o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014), o Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014), já referenciados na

⁴ DODF, 06/02/2014, Seção 01, p. 7.

contextualização ampla, e os e-mails da D. Maria⁵, que representa a identidade de uma mulher guerreira e questionadora e que se encaixa adequadamente a história da EPAT.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014) define a arte como uma das formas de registro e expressão do ser humano, pois, além de articular manifestações por meios e materiais tradicionais, as Artes Visuais/Plásticas acolhem mídias resultantes de avanços tecnológicos e estéticos do século XX (PCN, 1998).

Este documento também considera que a arte gera significados, alarga a imaginação e refina os sentidos, potencializando processos cognitivos (EISNER, 2002) ao valorizar a exploração de múltiplos significados e sentidos e ao permitir que o indivíduo construa novas formas de agir e compreender o universo.

Com base em referências modernistas, o ensino da arte trouxe experiências inovadoras, tais como: valorização da livre expressão, sensibilidade, originalidade e também a necessidade de reflexão e debate mais aprofundado sobre as diversas formas de vivenciar, ensinar e aprender Arte (BARBOSA, 1982).

Na LDB de 1971, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas era considerada “atividade educativa” e não disciplina. Já na LDB de 1996, a Arte é considerada obrigatória na educação básica (art.26, § 2º).

Os PCN's (1997) apontam para a importância da arte para os processos de ensino e de aprendizagem que se articulam às demais áreas de conhecimento (p. 20-21). Assim, para que o ensino da arte dialogue com as diversas áreas de conhecimento e promova o desenvolvimento integral do aluno, a teoria e prática precisam estar articuladas a partir da interseção entre o fazer, o apreciar e o contextualizar, ou seja, ações propostas pela Abordagem Triangular, segundo Ana Mae Barbosa (1999). Esta é uma das formas de organizar o trabalho em arte.

Ainda de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014), a arte promove experiências coletivas e individuais, contribui para a valoração de si e da construção de atitudes e valores sociais de respeito à diferença no e do outro, e para a formação de um indivíduo plural. A arte, como forma de comunicar,

⁵ Esse não é o nome verdadeiro e foi escolhido para preservar a identidade original, assim como a de todos os sujeitos participantes desta pesquisa.

de criar e de sensibilizar, cumpre seu papel de fortalecer laços de identidade do homem para que se reconheça como sujeito de sua própria história.

A construção de conteúdos de Artes Plásticas para os Anos Finais está pautada na cronologia histórica e procura articular-se a conteúdos de outras matérias com vistas a facilitar a interdisciplinaridade. Por isso, faz-se necessário promover a alfabetização e letramento visual que trabalhem elementos visuais contextualizados no momento histórico.

Por ensino e aprendizagem de Artes Plásticas entende-se o processo criador de contemplação e de ressignificação, envolvendo diversas formas pelas quais pode manifestar-se, que tem como objetivo geral em Artes Plásticas desenvolver a capacidade de leitura e análise de elementos de artes visuais, contextualizando-os em estilos/movimentos artísticos.

O Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014) foi disponibilizado oficialmente em maio de 2014 pela Subsecretaria de Educação Básica e pela Gerência de Escolas de Natureza Especial e corresponde ao primeiro documento específico sobre a organização e implementação da EPAT. Este Projeto tem 52 páginas e apresenta as primeiras orientações para o funcionamento pleno da escola.

Da criação até a divulgação, foram 04 meses de elaboração do Projeto da EPAT (2014) e contou com a colaboração de equipes e grupos de trabalhos supervisionados pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia por meio das áreas de conhecimento de Artes e Educação Física especificamente, devido ao caráter particular das escolas parque e onde as discussões demonstravam preocupação com a nova dinâmica dessa escola.

No Projeto da EPAT (2014) os termos artes visuais ou plásticas são ambos utilizados, mas para essa pesquisa, optei pelo termo *plásticas*. Assim, como a imagem é o elemento de investigação poética, são propostas atividades artísticas que desenvolvem habilidades como bidimensionalidade, tridimensionalidade e o artesanato com objetivo estético, e as oficinas sugeridas são: Desenho; Gravura; Pintura; Fotografia; Escultura, Objeto; Instalação; Vídeo-Arte; Tecelagem etc., Laboratório de materiais em Arte; Reciclagem e reutilização (Arte e Meio Ambiente).

Outra referência de grande relevância para essa pesquisa compreende os e-mails disponibilizados pela D. Maria, por representarem as primeiras sensibilizações e preocupações com relação ao espaço físico onde hoje se encontra a EPAT, além de mostrar-se um material riquíssimo como fonte de informação. Esses e-mails me foram disponibilizados no meio do processo de elaboração desta pesquisa e não poderiam ser esquecidos, simplesmente porque demonstram a preocupação de uma voz da comunidade no que diz respeito ao espaço.

Com isso, tive acesso a 21 e-mails, datados de 12 de dezembro de 2011 a 28 de março de 2012, sendo que o 1º e-mail tinha como título “A solicitação de informações sobre o fechamento do SESI de Ceilândia”, endereçado aos responsáveis pela Confederação Nacional das Indústrias e o último e-mail tem como título “Carta ao Governador do Movimento contra o fechamento e venda do SESI de Ceilândia, endereçado a Rede Social de Ceilândia.

Esses e-mails simbolizam as primeiras mobilizações sobre a importância do espaço para a comunidade de Ceilândia, visto como um ponto de partida para tantas mudanças, que só viriam a se concretizar quase 02 anos depois dessas histórias. Assim, é significativo se apropriar desse material para promover e possibilitar o resgate da memória da EPAT na voz da D. Maria. Debrucei-me por meio da metodologia da análise documental nos emails de resgate da memória da EPAT na voz da D. Maria, na primeira seção do capítulo 4.

3.4.2. Dados provenientes de registros escritos

3.4.2.1. Notas de campo

Ainda no tocante a metodologia de geração de dados desta pesquisa, os registros escritos constituíram-se das notas de campo da Coordenação Coletiva e da Coordenação Individual, além de aplicação de questionários com perguntas/respostas abertas e fechadas aos professores e alunos das oficinas de Artes Plásticas do 1º semestre de 2015.

De acordo com as orientações pedagógicas da SEEDF⁶, as Coordenações Coletivas acontecem às 4^{as}-feiras, em horário contrário à regência, têm caráter coletivo e reflete a importância da valorização para desenvolvimento e articulação do trabalho pedagógico e da formação continuada. Este espaço-tempo pauta-se na reflexão da prática e da ação coletiva e emancipadora, e tem como foco os processos que levam à construção de trabalho colaborativo, reflexivo e democrático. Nestas Coordenações Coletivas, também há oportunidades de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, de processos formativos e de autoformação, de compartilhamento de experiências pedagógicas, entre outros.

Durante a produção desta pesquisa, as Coordenações Coletivas na EPAT foram organizadas e conduzidas por pautas pela Equipe Gestora e Pedagógica e apresentaram demandas da própria rotina escolar dessa escola de natureza especial, assim como temas e assuntos que foram abordados por recomendação da própria SEEDF ou da CRE Ceilândia. Os assuntos discutidos nessas Coordenações diziam respeito às questões que perpassam um ambiente escolar: indisciplina, violência, tecnologia e outras realidades do dia-a-dia e demonstrou o que está no cerne da preocupação do professor. Os espaços mais utilizados foram a Sala da Coordenação e a Sala Multiuso.

Foram observadas e registradas 19 Coordenações Coletivas, do dia 11 de março e se estendeu até 13 de julho de 2015, sendo que em algumas há registros imagéticos (fotografias e vídeos). Com duração de 04 horas e participação de todos os professores de turno contrário à regência, vários assuntos foram discutidos nesses espaços e nesses tempos, cada qual com sua especificidade. Entretanto, como essas notas de campo representam uma Observação Participante, trata-se de um olhar onde os dados foram cruzados e depois compilados em tabela, juntamente com os questionários. A partir disso, pude extrair o que eu senti dessas vozes, qual foi minha intuição enquanto pesquisadora, no tocante aos traços de identidade dos professores e dos alunos de Artes Plásticas.

Na EPAT, durante a elaboração desta pesquisa, acontecia a construção do Projeto Político Pedagógico, que trouxe à tona questões sobre a construção da identidade da escola (do professor e do aluno). Muitas anotações foram feitas a partir

⁶ Orientação Pedagógica. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. SEEDF, 2014. p.29-36.

dessas discussões do grupo, como por exemplo, anotações de sensações, uma fala que me deixou incomodada ou me causou estranhamento, além de citações das falas.

Isto porque, além de Coordenadora, ao me propor analisar traços de identidade dos professores e dos alunos das oficinas de Artes Plásticas da EPAT, do 1º semestre letivo de 2015, eu assumi naquele instante o papel de pesquisadora neste contexto, para perceber e capturar no grupo de professores, da Equipe Gestora e Pedagógica, dos alunos, como essa identidade está construída e quais são essas percepções. Assim, nesta pesquisa, as vozes das Coordenações Coletivas são representadas nas falas da Equipe Gestora e Pedagógica.

Outra forma que optei para a geração de dados das notas de campo foram os registros escritos da Coordenação Individual, momento de organização e planejamento do próprio professor sobre assuntos escolares. As Coordenações Individuais eram feitas em turno ao contrário de regência do professor de Artes Plásticas, às 3ªs-feiras, e aconteciam de acordo com as demandas do professor de Artes Plásticas junto à Equipe Gestora e Pedagógica. Portanto, não foram todas as semanas que essas solicitações se fizeram necessárias. Assim, nesta pesquisa, as Coordenações Individuais estão representadas nas falas dos 04 professores de Artes Plásticas do 1º semestre letivo de 2015.

Como os assuntos discutidos nessas Coordenações diziam respeito às questões específicas de cada oficina, foram observadas e registradas 07 Coordenações Individuais, do dia 03 de março ao dia 02 de junho de 2015, sendo que as anotações foram feitas simultaneamente às Coletivas. Também com duração de 04 horas e participação dos professores de Artes Plásticas de turno contrário à regência, vários assuntos foram discutidos nesses espaços e nesses tempos, cada qual com sua especificidade. Da mesma forma que as Coletivas, essas notas de campo também representam uma Observação Participante, onde os dados foram cruzados e depois compilados em tabela, juntamente com os questionários. O único espaço utilizado foi a própria Sala da Coordenação.

Muitas anotações foram feitas acerca da análise da construção de traços de identidade nas oficinas de Artes Plásticas da EPAT e, a partir dessas discussões do grupo, escolhi apresentar as anotações também específicas sobre as necessidades dos professores, os comentários individuais acerca dos alunos, sensações, anseios, crenças,

desejos e citações das falas mais representativas. Com isso, esses dados serão retomados no capítulo analítico.

3.4.2.2. Questionários

Quanto aos questionários, primeiramente, tinha planejado fazer uma entrevista com os professores de Artes Plásticas e selecionar alguns alunos dessas oficinas para fazer outras entrevistas. Entretanto, ao longo de todo o processo de elaboração desta pesquisa, não foi possível fazê-las. Tivemos um momento no fórum do curso Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais em que foi solicitado um roteiro de entrevistas, na verdade, para informarmos de que maneira os dados seriam gerados. Com base nesse meu primeiro roteiro de entrevistas, o transformei em questionário.

Depois de explicar sobre o tema e o objetivo deste trabalho, pedi a colaboração dos 04 professores das oficinas de Artes Plásticas da EPAT e apliquei o questionário no dia 16 de junho de 2015, durante uma Coordenação Individual, e todos eles me incentivaram e contribuíram de forma significativa para responder as seguintes perguntas:

1. Desde quando você está na SEEDF?
2. Quais foram suas escolas de atuação e quais os anos/séries lecionados?
3. Comente o que te fez vir para a Escola Parque Anísio Teixeira.
4. Quais eram seus anseios antes de atuar na EPAT? Eles permaneceram ou mudaram? Comente.
5. Você acredita que o aluno que frequenta a EPAT tem novas oportunidades diante dos seus colegas da escola de origem? Fale sobre.
6. Quais os assuntos mais te interessam nas Artes Plásticas: Pintura, Desenho, Escultura, Gravura, Fotografia, Grafite, outros?
7. Como é a sua organização de trabalho nas oficinas de Artes Plásticas?
8. Que tipo de aluno você esperava encontrar nas oficinas de Artes Plásticas e que tipo de aluno você encontrou? Comente.
9. Atualmente, como você se vê como professor? E como você vê seu aluno?

Depois do questionário dos professores respondidos, apresentei o questionário dos alunos a eles próprios, os quais me sugeriram adaptações na maneira de perguntar aos alunos. Em seguida aos ajustes, apliquei o questionário agora para os alunos dessas oficinas, sendo que eles não se identificaram e não fui eu quem os aplicou, pois fiquei receosa de que se eu o aplicasse, como eles já me vêem como Coordenadora, eles poderiam não responder. Conversei então com os professores das oficinas de Artes Plásticas, que sensibilizaram os alunos a respeito da minha pesquisa e todos eles acataram.

O questionário dos alunos foi aplicado durante as oficinas dos professores de Artes Plásticas, nas próprias salas de aula e foi preenchido pelos matriculados no 1º semestre de 2015, na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, nas oficinas de Artes Plásticas, podendo ser 2ª e 4ª matutino ou 3ª e 5ª matutino ou 2ª e 4ª vespertino ou 3ª e 5ª vespertino, em um dos três horários. Dos 307 alunos matriculados nessas oficinas, foram aplicados 104 questionários nos dias 23 e 24 de junho de 2015, sendo 30 alunos do turno matutino (18 alunos de 2ª e 4ª, 12 alunos de 3ª e 5ª) e 74 alunos do turno vespertino (30 alunos de 2ª e 4ª, 44 alunos de 3ª e 5ª).

Os questionários foram aplicados no meio do meu processo de construção desta pesquisa e estavam constituídos das seguintes perguntas:

1. Qual sua idade? Qual sua escola de origem? Qual o ano que você frequenta?
2. Como você soube do funcionamento da escola?
3. Comente o que te fez vir pra EPAT.
4. Você acredita que por frequentar a EPAT tenha novas oportunidades diante dos seus colegas da escola de origem? Fale sobre.
5. Quais os assuntos mais o interessam nas Artes Plásticas: Pintura, Desenho, Escultura, Gravura, Fotografia, Grafite, outros?
6. Que tipo de contato você tem com as Artes Plásticas: visita a espaços culturais, conhece algum artista da sua cidade, pesquisa em Internet, outros?
7. Você já tinha algum conhecimento sobre Artes Plásticas? Quais?
8. Por que você se inscreveu na oficina de Artes Plásticas?
9. Que tipo de professor você esperava encontrar e que tipo de professor você encontrou? Comente.

10. Que tipo de atividades você esperava encontrar nas oficinas? Atendeu as suas expectativas? Fale sobre.
11. Apresente críticas, elogios, sugestões para a melhoria do desenvolvimento do ensino nas oficinas de Artes Plásticas na EPAT.

Capítulo 4 – Análise de Dados

Para a construção desta análise documental e dos traços de identidade dos professores e dos alunos das oficinas de Artes Plásticas da EPAT, do 1º semestre letivo de 2015, as respostas foram obtidas por meio de diferentes meios de geração de dados.

Primeiramente, passei a ter uma atenção maior durante as Coordenações Coletivas e anotei as falas mais representativas desses momentos, além das conversas com os professores de Artes Plásticas durante as Coordenações Individuais, com demandas, contribuições, sugestões, críticas etc. Em seguida, elaborei perguntas para um questionário destinado a esses professores e outro questionário destinado aos alunos dessas oficinas citadas anteriormente. Os professores, então, acabaram por me sugerir algumas mudanças no vocabulário e nos tipos de perguntas destinadas aos alunos, a fim de aproximar mais à realidade de todos os envolvidos. Assim, apliquei o questionário aos professores e depois aos alunos.

Em seguida, as análises dos dados foram organizadas de acordo com categorias e com práticas de análise, sendo: I) identidade do aluno nessa escola; e II) autoidentidade do professor (o professor falando dele mesmo), comparando como era fora dessa perspectiva e como é dentro dessa perspectiva, sempre com esse parâmetro/paradigma de análise, principalmente nessa escola em especial, ao relacionar o desafio de sair da zona de conforto. Quando o professor se refere ao aluno, é a identidade do aluno na voz do professor; quando o aluno se refere ao professor, é a identidade do professor na voz do aluno. Quando o aluno fala dele mesmo é autoidentidade e quando o professor fala dele mesmo, também.

Por outro lado, também houve a preocupação em fazer uma análise documental e uma análise de trabalho de campo, mesmo que de maneira superficial, pois o interessante foi perceber esses gêneros existentes, com base em uma minuta de construção do Projeto Político Pedagógico da EPAT e com o intuito de verificar como se constituíam os sujeitos envolvidos e as identidades envolvidas nesse contexto, ou seja, como as representações de identidades são trazidas nesses documentos que circulam na escola, até porque essa análise de documento é muito rica.

Então, para compor o *corpus* dessa pesquisa, a hora da escolha, de pinçar o que entraria, foi um processo bastante difícil, onde foi necessário abrir mão de muitos dados coletados, pois o que foi usado aqui foi a representatividade desses dados. Por isso, apesar desses muitos dados, esta é uma pesquisa qualitativa e foram encontradas categorias de análise.

4.1. Análise documental

4.1.1. Os traços de identidade do professor e do aluno presentes nos documentos

Em se tratando do campo da normatização, o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014), referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, considera que essa etapa da Educação Básica precisa de estrutura e organização que promovam a qualidade social. Por meio da democratização dos saberes e da formação integral rumo à emancipação, essa qualidade pretendida se consolida “*à medida que se garante acesso, permanência e aprendizagens dos estudantes para que se insiram com dignidade no meio social, econômico e político da vida moderna.*” (p. 13)

Quem é esse profissional e quem é esse aluno que se deseja previsto como normatização? Como estamos referenciando o campo dos desejos e crenças, o acolhimento dos estudantes deve acontecer na lógica do cuidar e educar, como forma de assegurar a aprendizagem de todos. Nesse sentido, o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014) orienta que, a utilização de diferentes instrumentos e procedimentos, possibilita as aprendizagens de todos na escola por meio da análise e apreciação do processo de ensino e de aprendizagem e oportuniza a progressão continuada e assistida das aprendizagens de todos os estudantes de maneira responsável.

Assim, o referido documento sugere para as práticas docentes que a ação didática e pedagógica utilize estratégias desafiadoras e provocadoras, no sentido de promover a reconstrução das aprendizagens por meio da ação investigativa e criadora. Enquanto isso, aos alunos é orientado que eles assumam seu percurso formativo na condição de sujeitos de direito, a fim de construir gradativamente sua cidadania.

Essas referências buscam formar princípios que servirão para enfrentar situações do cotidiano, ao desenvolver conhecimentos segundo a capacidade de simbolizar,

perceber e compreender o mundo e suas diversidades, nas relações socioculturais, e ao possibilitar a estruturação no modo de pensar e agir no mundo, o que contribui para a construção da autonomia e da identidade. Com isso, as experiências pessoais e coletivas devem ser o objetivo de formação de estudantes colaborativos, pesquisadores, críticos e corresponsáveis por suas aprendizagens.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014) também destaca que, ao estabelecer uma nova relação com o mundo que nos cerca, é possível refletir sobre o mundo e nós mesmos, pois esses processos de construção de conhecimento são muito dinâmicos. Essas novas formas de interação com os outros constituem os diferentes códigos de expressão e posicionamento frente ao mundo e estão diretamente vinculados à função social.

Neste contexto de dados documentais, também busquei como embasamento para esta análise dos traços de identidade do professor e do aluno o Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014), elaborado Subsecretaria de Educação Básica e pela Gerência de Escolas de Natureza Especial. É importante compreender que o Projeto da EPAT diz respeito ao documento elaborado por uma Gerência e não ao Projeto Político Pedagógico da escola, já que este se encontrava em fase de construção durante a elaboração desta pesquisa.

Assim, o Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014) traz em seu bojo um projeto de identidade dos alunos que se pretendia que estudassem lá e dos professores que viriam a atuar nesse espaço e tempo. De forma geral, pretende-se que o profissional que contribua para a concretização dos fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014), possibilite o ensino prático por meio de experimento e produção artística, cultural e esportiva, considere as particularidades locais, entre outros aspectos.

Ainda no tocante a organização do trabalho pedagógico das oficinas artísticas, o Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014) enfatiza a aquisição de conhecimentos por meio de questões que envolvem a diversidade cultural, onde o agir e o pensar interdisciplinar devem ser organizados a fim de favorecer a compreensão dos estudantes acerca dos diferentes códigos culturais, contribuindo para a elaboração de representações sobre a realidade e a formação de cidadãos do mundo, ou seja, pessoas reflexivas e abertas aos novos horizontes culturais.

Outra característica ímpar da EPAT é o fato do aluno ter a liberdade/possibilidade de escolher 03 oficinas artístico-culturais e esportivas, em caráter de atendimento complementar, desde que haja vagas. Ou seja, esse fator promove a construção de autonomia e do protagonismo juvenil e contribui para que o aluno da EPAT valorize suas escolhas, o que pode ser considerado um diferencial.

Com isso, nas oficinas de Artes Plásticas, espera-se que o aluno vivencie a iniciativa, a responsabilidade e a expressão, onde a dimensão estética está presente tanto na experiência do pensamento subjetivo quanto na experiência predominantemente prática. O trabalho nessas oficinas tem caráter lúdico e busca promover uma experiência significativa em arte.

Assim como o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014) compreende um documento que sugere para as práticas docentes que a ação didática e pedagógica utilize estratégias desafiadoras e provocadoras, no sentido de promover a reconstrução das aprendizagens por meio da ação investigativa e criadora, também o Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014) é outro documento que confirma o que se espera desse profissional que atua nas oficinas de Artes Plásticas, na medida em que este profissional pode contribuir para o ensino prático por meio de experimento e produção artística e cultural.

4.1.2. Resgate da memória da EPAT na voz da D. Maria

Desde que passei a atuar na EPAT, sempre escutei histórias sobre a D. Maria e a imaginava de um jeito completamente diferente do que eu encontrei. Sempre soube também da importância dessa mulher para a permanência desse espaço e obviamente, associei a ela uma incrível força de mobilização social. Durante uma aula da oficina de Cinema, os alunos de 6^{as} feiras estavam entrevistando uma moça no pátio próximo ao gramado principal e o professor da oficina me apresentou a ela. Fiquei alguns momentos olhando para ela, sem ter o que falar: não apenas pela importância dela para a comunidade, mas por ela ser tão jovem e elegante. Conversamos rapidamente sobre esse ato tão particular e nobre da parte dela em relação à EPAT e ela então me falou de uns e-mails, que contava todo o início dessa história.

Assim, os e-mails da D. Maria apareceram no final de abril e início de maio, e tive, então, a oportunidade de conhecê-la melhor por meio desses relatos. Esses documentos foram disponibilizados de imediato, assim como a pasta com os e-mails. Perguntei se era possível reproduzi-los, até por causa da minha pesquisa, e ela prontamente respondeu que sim.

Quando tive acesso aos e-mails da D. Maria pude perceber como é importante pensar que, essa escola que eu trago na minha pesquisa, está tendo a possibilidade de apresentar uma voz que sai da comunidade de Ceilândia e busca uma forma de migrar todas essas informações ao dar um tratamento de pesquisa para essa escola. Acredito que este olhar de investigação é uma maneira de dar empoderamento para aquela comunidade que está lá. A voz dessa mãe, que é a D. Maria, é a representação da voz desta comunidade, pois enquanto pesquisadora esta é uma forma de se legitimar vozes, e que de repente poderiam até cair no esquecimento. Não há aqui a preocupação de super endeusamento, nem de desvalorizar, pois o que se tem a dizer é uma novidade, e representa uma ideia de que a comunidade pode sim acreditar numa mudança na educação.

Considero que a própria implementação da EPAT foi algo meio mágico, apesar de não ter surgido de uma mágica, pois a situação foi encantadora, no sentido de seres fantásticos, como num conto de fadas. Acredito ter até um ar romântico por trás da proposta desta escola. E dar voz a essa mulher é o mesmo que reconhecer que esta é uma voz de reivindicação e de representação da resistência.

De acordo com os e-mails, no final do ano de 2011, D. Maria ligou para a secretaria do antigo SESI de Ceilândia a fim de obter informações a respeito de matrículas para seu filho para praticar natação. Para sua surpresa, foi informada por telefone que esta unidade do SESI de Ceilândia seria fechado em definitivo. No 1º e-mail de 12/12/11, D. Maria solicita informações oficiais a respeito do fechamento do SESI de Ceilândia e expõe “uma total indignação”: *“Venho expor a minha total indignação ao fechamento do SESI, na cidade de Ceilândia, a maior cidade carente do Distrito Federal. Nasci e resido nessa cidade há 32 anos, sou filha de retirantes nordestinos, que construíram sua vida e família com a ajuda do SESI de Ceilândia. Assim como a minha família, milhares de outras precisam do serviço SESI para a formação cultural, esportiva, educacional e de qualificação profissional de seus entes.”*

Assim, em 12/12/11, inicia-se o Movimento Contra o Fechamento e Venda do SESI de Ceilândia. O e-mail seguinte traz como título “*Reunião sobre o fechamento do SESI Ceilândia*” e é a própria D. Maria quem convida a todos os endereçados para uma reunião no dia 19/12/11, com a comunidade de Ceilândia, no Auditório da Regional de Ensino de Ceilândia, a fim de não permitir que tal irresponsabilidade social ocorra nesta unidade, principalmente porque há a especulação de que toda aquela área estava prevista para a venda e construção de prédios. Os e-mails que se seguem são endereçados especificamente aos deputados distritais, onde a ONG Moradores da Cidade de Ceilândia solicita a presença desses ilustres representantes (Érika Kokay, Pezão, Edson do PT, Luiza de Paula, Rejane Pitanga, Wasny de Roure, Professor Israel Batista, Chico Leite, Cabo Patrício, Chico Vigilante) e de várias lideranças locais para abraçar a causa, pois tratava-se de assunto de interesse público. Esses e-mails também foram endereçados à Secretária de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do DF, Sra. Carmem Santos, ao Administrador de Ceilândia, Sr. Ari de Almeida, e à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Habitacional, Sr. Geraldo Magela.

Após entrar em contato com o SESI do Distrito Federal e o Departamento Nacional do SESI, foi informada a D. Maria a veracidade das informações, porém sem informações oficiais no site. Neste e-mail, o SESI afirma que informou a população através de uma Carta Aberta, publicada no Jornal de Brasília. Entretanto, D. Maria afirma que não era possível visualizar a Carta no site de notícias do Jornal de Brasília e solicitava tais informações oficiais. O SINDAF, Sindicato da categoria, informa neste e-mail que o terreno será mesmo vendido para a construção de imóveis.

O Deputado Distrital Edson do PT respondeu: “*Embora não seja morador de Ceilândia, sou solidário a luta pela manutenção do SESI no formato que está, mesmo porque o terreno do SESI é público, tendo o SESI recebido este terreno com o objetivo de entretenimento, lazer e educação. Creio que o termo de doação traga alguma orientação neste sentido. Vale entrar em contato com a Secretaria de Habitação para averiguar.*”

Também a Direção do SINDAF respondeu assim: “*Parabenizamos a Sra. pela iniciativa e informamos que, o SINDAF/DF e a Bancada dos Trabalhadores com assento no Conselho Nacional do SESI, a matéria sobre a venda do SESI de Ceilândia*

foi retirada da pauta da última reunião daquele Conselho. Temos informação que será constituída uma Comissão Paritária para avaliar a irresponsabilidade da proposta de venda.”

Em resposta à solicitação de informações sobre o fechamento do SESI de Ceilândia, há um e-mail encaminhado a D. Maria pela Coordenadora da Unidade de Comunicação e Marketing do Sistema Fibra (Federação das Indústrias do Distrito Federal) da época, que afirma entender toda a sua preocupação, esclarecendo o processo de centralização das atividades do SESI de Ceilândia no SESI de Taguatinga. Assim, neste e-mail, a Coordenadora considera que o SESI é uma entidade privada agente de promoção de saúde, educação, lazer, esporte e cultura para o trabalhador da indústria e seus dependentes e que, diante da escassez de mão de obra qualificada em todo o país, *“a instituição definiu, nas esferas nacional e distrital, instalar uma Escola Modelo voltada à educação profissional no DF, ..., e foram necessárias várias reformulações de caráter estratégico, administrativo e operacional, sendo uma delas a transferência das atividades do SESI de Ceilândia para o SESI de Taguatinga, a partir de janeiro de 2012.”* Por fim, a Coordenadora esclarece que, no caso da venda da unidade de Ceilândia, o valor obtido será integralmente utilizado para a construção dessa escola modelo, que será um aprimoramento da educação conjugada com o ensino profissionalizante já desenvolvido em parceria com o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

Na reunião do dia 19/12/11, a metodologia adotada pela Rede Social de Ceilândia foi apresentar o cronograma das atividades, o local, a coordenação, a redação da ata das reuniões, a leitura da ata da reunião anterior e apresentação de pauta para a reunião seguinte. Em 09/02/12 é realizado o Ato Público – Um Abraço ao SESI de Ceilândia, que culmina numa Carta ao Excelentíssimo Senhor Governador do DF, Sr. Agnelo Queiroz, solicitando uma audiência pública a fim de expor todas as questões de interesse social para a permanência do SESI de Ceilândia, e para pedir encarecidamente o convênio entre o SESI e o Governo do Distrito Federal.

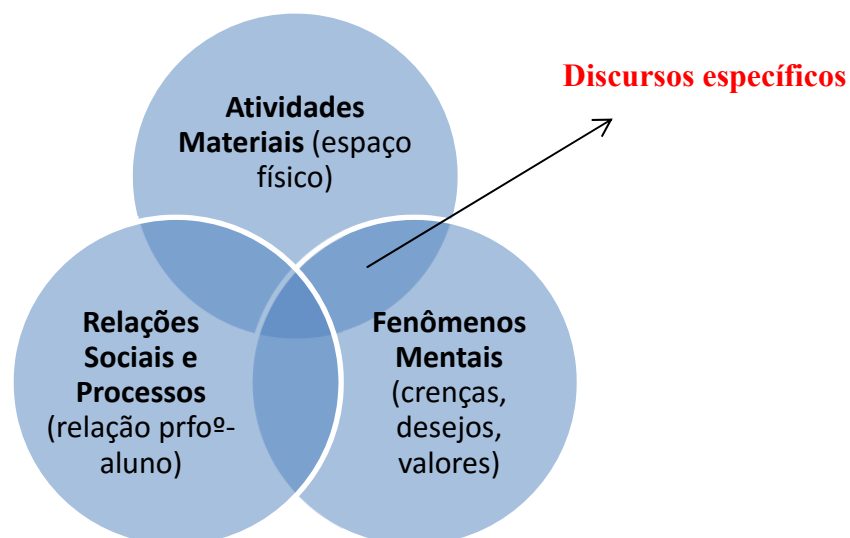
Nesse sentido, é possível compreender a importância da voz da D. Maria para a efetivação da EPAT, já que esta mulher guerreira pensou na falta que aquele espaço faria a comunidade, mas não pensou na destinação que o espaço poderia ter, a não ser evitar a venda do terreno para especulações imobiliárias. Disse ela em um dos e-mails:

“O meu único intuito e objetivo é fazer com que nossa cidade recupere o seu primeiro patrimônio voltado para a educação, a cultura, ao esporte e a saúde social.” Quando a D. Maria entra na história, ela não pensa em constituir uma escola parque. Na realidade, ela entra para manifestar a perda do espaço educacional e social. E no meio dessa história, o Coordenador da Regional de Ensino na época, se sente mobilizado e abraça a causa. E então é convergida para a SEEDF.

Isso mostra que o mais pertinente é apresentar a importância da voz da D. Maria, pois é uma voz crítica acerca de um espaço público, e, talvez, seja a voz representante da esfera pública, pois é a voz viva de cidadania, que hoje está em esquecimento. Considerando que Ceilândia já surge desse universo envolto da erradicação, e a D. Maria é uma dessas filhas de retirantes nordestinos, ela sempre esteve ao redor da resistência. Assim, uma pessoa com personalidade forte e guerreira não aceitaria um “não” como resposta por não conseguir matricular o filho em uma atividade extraclasse. E essa é uma grande contribuição para a escola.

Tendo como referência as novas práticas sociais da Escola Parque Anísio Teixeira, optei por usar o esquema de Harvey (Chouliaraki&Fairclough, 1999) para esta análise de articulação e internalização, onde encontram-se os 04 momentos de toda prática social: Atividades Materiais, Relações Sociais e Processos, Fenômenos Mentais e Discurso Específico.

Em um ambiente escolar, as ideias de Fairclough (1999) dialogam com as ideias de Harvey (1996) na medida em que o discurso é um momento da prática social e onde as atividades materiais podem ser exemplificadas segundo a maneira como o professor dá a aula. Assim, também foram observadas as Relações Sociais com os alunos e com a Equipe Gestora e Pedagógica. Com isso, os Discursos não são considerados conseqüências, pois estão em relação de co-construção com a realidade social. Por serem parte desse processo dialético, os Discursos acabam por permear toda essa análise e estão diretamente relacionados às crenças, valores e desejos em termos de traços de identidade do professor e do aluno.



Fairclough (1999) entende que o discurso não é uma prática social crua, mas uma prática social que tem vários elementos acontecendo. Por isso, ao propor esse diálogo entre as ideias de Harvey (1996) e as de Fairclough (1999), é possível reconhecer que há momentos na prática social da atividade material concreta, das relações sociais, dos fenômenos mentais (crenças, valores e desejos) e do discurso, que está presente em todos esses momentos e que cria condições discursivas, mesmo que sejam na condição do pensamento. Assim, Harvey (1996) considera que o discurso é irreduzível, ele está em todos os momentos, ele não some.

Para exemplificar, podemos citar a seguinte situação: uma sala de aula com todas as carteiras enfileiradas, uma atrás da outra, onde o professor não deixa um aluno interagir com o outro, nem para sentar em duplas, e o professor ensina usando o quadro, e ninguém pode conversar. Tudo isso tem uma atividade material específica (a organização das carteiras na sala, a postura do professor, como fica a mesa do professor, como é o material dele, como é o armário dele), relações sociais específicas (provável relação assimétrica com esses alunos), crenças, valores e desejos específicos (provavelmente este professor acredita que é um bom professor, ele deseja que os alunos aprendam dessa forma e ele valoriza essa estrutura) e os discursos que permeiam tudo isso (provável fala do professor: “senta na cadeira e fica quieto”). Entretanto, se for um professor que trabalha em grupo, que circula pela sala de aula, pressupõe outra relação material, de crenças, valores e desejos, apesar de haver sempre um apelo ao tradicional.

Ao relacionar o esquema de Harvey (1996) com os meus dados, pude perceber que, dentro desses discursos, circulam identidades bem características da EPAT. Considerando que a EPAT não é uma simples escola, é possível afirmar que a EPAT é sim uma prática social porque ela tem todas as características da prática social. Nesse contexto importa porque a prática social está muito mais aberta a mudanças do que uma estrutura fechada. Uma escola dentro das estruturas sociais é uma coisa, a escola dentro de uma prática social é outra coisa.

Na EPAT, as atividades materiais são representadas pela voz da D. Maria, pois a voz dela está nessa estruturação e fez parte fortemente de toda essa mobilização e construção de uma escola inédita. Da mesma forma, os documentos analisados anteriormente trazem em seu bojo questões das crenças, valores e desejos, ou seja, o que se espera de um profissional e de um aluno nesse espaço-tempo. Com relação aos processos, a construção viva do Projeto Político Pedagógico da escola dialoga com todo o resto do esquema, no sentido de criticidade, pois também dialogam com os desejos da D. Maria. Os discursos específicos então formam a identidade dos professores e alunos que freqüentam as oficinas de Artes Plásticas do 1º semestre de 2015.

Em resumo, com a lente da análise de identidade, percebemos crenças, valores e desejos, ou seja, percebemos essas identidades desejadas, no campo do desejo. Quanto ao enunciado, a análise documental caminha para uma identidade mais fortalecida e mais crítica, pois representa a voz de uma identidade com mais peso, de uma identidade crítica, dinâmica, aberta para mudanças, reflexiva.

Fairclough (2001) considera o conceito de discurso relacionado à ideologia e ao poder, sendo esta nova concepção de poder como hegemonia e como concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica. Assim, a hegemonia fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos.

Para o referido autor, a mudança discursiva está associada à mudança social e cultural e deve ser entendida como processos de mudança que ocorrem nos eventos discursivos e como necessidade de uma orientação relativa à maneira como os processos de rearticulação afetam as ordens de discurso. Isto quer dizer que mudanças envolvem

formas de transgressão, cruzamentos de fronteiras, onde são necessárias novas combinações. Essas contradições, que se refletem em eventos específicos, correspondem à relação desses eventos com as lutas que se desenvolvem ao redor das contradições e que geram mudança social, ou mudança na prática social.

4.2. Análise das identidades

Enquanto forma de manter a tradição, as identidades têm um fio condutor de ecos e vozes no senso comum. Ao mesmo tempo, a inovação torna-se imprescindível na medida em que considera o discurso específico reflexo de uma mudança na prática social. Considerando que a EAPT é uma prática social que possibilita mudanças, nesta seção do capítulo analítico, as identidades dos professores e dos alunos foram apresentadas segundo vozes coletivas e individuais, com discursos coerentes ou com tensão presentes nas Coordenações Coletivas e Individuais e nos questionários aplicados.

4.2.1. Identidades dos alunos

Nesta pesquisa, a análise de traços de identidade dos alunos baseou-se em 02 focos: uma análise voltada para identificar um retrato desse aluno e da chegada desse aluno na EPAT, e outra análise feita segundo as vozes que circundam esses alunos, ou seja, as vozes dos professores sobre os alunos e as vozes dos alunos sobre eles próprios.

Com relação às vozes dos alunos sobre eles próprios (autoidentidade dos alunos), essas vozes foram capturadas por meio dos questionários aplicados a eles, onde foi possível traçar um perfil dos alunos que freqüentaram as oficinas de Artes Plásticas na EPAT 1º semestre 2015. Já as vozes dos professores sobre os alunos dessas oficinas foram capturadas por meio de observação e registros das Coordenações Coletiva, com trechos de falas da Equipe Gestora e Pedagógica, e da Individual, além dos questionários aplicados aos professores. Assim, esses instrumentos de geração de dados foram importantes para ter informações sobre o perfil desse aluno.

4.2.1.1. Perfil dos alunos que freqüentam as oficinas de Artes Plásticas na EPAT 1º semestre 2015

Questionário		Respostas	
		A	B
1	Qual a sua idade? Qual sua escola de origem? Qual o ano que você freqüenta?	A maioria respondeu: # tem entre 11 e 12 anos; # escola de origem o CEF 02 e o CEF 27 (além das outras citadas); # freqüenta 6ºs e 7ºs anos.	A maioria respondeu: # tem entre 13 e 14 anos; # escola de origem o CEF 04 e o CEF 07 (além das outras citadas); # freqüenta 8ºs e 9ºs anos.
2	Como você soube do funcionamento da EPAT? Fale sobre.	Tanto o grupo A quanto o B apresentou alternativas de respostas bem próximas: em 1º lugar apareceu “Por intermédio de um(a) amigo(a) ou familiar” e em 2º “Divulgação da EPAT nas escolas”.	
3	Comente o que te fez vir para essa escola.	A maioria apresentou como alternativa de resposta “Variedade na oferta de oficinas artísticas e esportivas”.	A maioria apresentou como alternativa de resposta em 1º lugar “Interesse em aprender coisas novas” e em 2º “Variedade na oferta de oficinas artísticas e esportivas”.
4	Você acredita que por frequentar a EPAT tenha novas oportunidades diante dos seus colegas da escola de origem? Fale sobre.	Tanto o grupo A quanto o B apresentou como alternativas de respostas “Sim”, sendo que a maioria justificou “Aprender coisas novas”.	
5	Quais os assuntos mais te interessam nas Artes Plásticas?	A maioria informou, em 1º lugar Pintura, seguido de Desenho, Escultura e Grafite, respectivamente.	A maioria informou, em 1º lugar Desenho, seguido de Grafite, Pintura e Fotografia, respectivamente.
6	Que tipo de contato você tem com as Artes Plásticas?	Tanto o grupo A quanto o B informou que em 1º lugar está “Pesquisa em Internet” e em 2º “Visita a espaços culturais”.	
7	Você já tinha algum	Tanto no grupo A quanto no B, a maioria informou que	

	conhecimento sobre assuntos de Artes Plásticas? Quais?	“Sim”, sendo que a alternativa referente ao Desenho foi a mais mencionada. Da mesma forma, tanto o Grupo A quanto o B apresentou números significativos quanto aos alunos que responderam “Não”.	
8	Por que você se inscreveu na oficina de Artes Plásticas?	A maioria informou, em 1º lugar porque “Acho interessante” e em 2º “Por causa das técnicas artísticas”.	A maioria informou, em 1º lugar “Por causa das técnicas artísticas” e em 2º porque “Acho interessante”.
9	Que tipo de professor você esperava encontrar e que tipo de professor encontrou? Comente.	Tanto o grupo A quanto o B apresentou como alternativas de respostas, em 1º lugar “Professores legais”, em 2º lugar “Professores divertidos” e em 3º “Professores criativos”.	
10	Que tipo de atividades você esperava encontrar nas oficinas da EPAT? Atendeu as suas expectativas? Fale sobre.	Tanto o grupo A quanto o B, a maioria respondeu que “Atendeu às expectativas”.	
11	Apresente críticas, elogios e sugestões para a melhoria do desenvolvimento do ensino nas oficinas de Artes Plásticas.	Tanto o grupo A quanto o B apresentou como alternativas de respostas para Elogios, em 1º lugar apareceu que a “Escola é muito boa” e em 2º que tem “Ótimos professores”. Da mesma forma, tanto o grupo A quanto o B apresentou como alternativas de respostas para Críticas e Sugestões a “Falta de materiais” como o mais relevante.	

Essas foram minhas percepções sobre o perfil do aluno que frequentou as oficinas de Artes Plásticas na EPAT 1º semestre 2015 onde identifiquei que as questões 3, 4, 5 e 6, em particular, se referem a autoidentidade do aluno, pois aparece como resposta na questão 3 em 1º lugar “Interesse em aprender coisas novas”, o que se confirma também como resposta da questão 4, sobre as oportunidades de frequentar a EPAT. Isso também demonstra que os alunos estão em busca de algo diferente do tradicional, pois eles querem aprender na EPAT aquilo que eles não aprendem na escola de origem do ensino regular. Dentre os interesses das Artes Plásticas, na questão 5, eles estão voltados para assuntos relacionados à Pintura, Desenho e Grafite. Sobre a questão 6, o maior contato que esses alunos têm com as Artes Plásticas corresponde a Pesquisa na Internet, seguido de Visita a espaços culturais.

A questão 8 apresenta a justificativa na procura dos alunos em se matricular nas oficinas de Artes Plásticas, o que representa a autoidentidade do aluno. Dessa forma, é possível reconhecer que o aluno das oficinas de Artes Plásticas na EPAT 1º semestre 2015 é co-participante, ativo e protagonista daquele espaço-tempo e busca ser criativo, o que pressupõe que ele não possa ser criativo em outro lugar, por exemplo. As questões 9 e 11 correspondem às vozes dos alunos sobre a identidade dos professores, quando eles consideram que os professores são legais, divertidos e criativos e que a escola é muito boa.

4.2.1.2. Traços das identidades dos alunos

Na voz das Coordenações

Coordenação Coletiva	
Trechos das falas	Traços de identidade
<i>Estamos construindo a escola; precisamos evitar que o aluno evada; ter o compromisso de promover um trabalho diferente.</i>	O aluno como sujeito importante na escola, que faz diferença e é desejado na escola.
<i>Estamos angustiados com relação à falta de compromisso e desinteresse dos alunos e de que maneira preencher os vazios desses alunos, pois a questão da motivação dos alunos será uma necessidade constante na EPAT.</i>	O aluno como sujeito com falta de interesse e desmotivado.

Coordenação Individual	
Trechos das falas	Traços de identidade
O Profº Delta comentou que, “quando trabalhamos com oficinas, o processo é repetitivo e o aluno só desperta o interesse com a produção. Da mesma forma é com a nossa carreira profissional.”	O aluno como indivíduo que requer aulas práticas mais interessantes.
Profº Beta sugeriu: “É preciso realizar exposições temporárias, constantes e dinâmicas para divulgar os trabalhos dos alunos e para divulgar o que é feito nas oficinas; por isso, o portfólio será usado	O aluno como sujeito que precisa de suportes para expor suas ideias, pensamentos, sensações, como uma oportunidade de dar voz ao aluno.

<i>como instrumento de avaliação nas minhas oficinas”.</i>	
Profº Ômega informou: “ <i>Alguns alunos têm chegado a minha sala com o discurso de que caíram de pára-quedas na minha oficina. O aluno já traz uma certa resistência”.</i>	O aluno como sujeito com falta de interesse e desmotivado.
Os Profºs Alfa e Beta disseram: “ <i>Este foi um trabalho coletivo, pois a construção envolveu todos os alunos, até mesmo iniciando um trabalho e outro o finalizando. Assim, essa exposição dos trabalhos será montada junto com os alunos. Entretanto, nós temos gastado muito com material, como tintas, e pedimos urgência na compra de materiais para as nossas oficinas”.</i>	O aluno como sujeito que precisa de suportes para expor suas ideias, pensamentos, sensações, como uma oportunidade de dar voz ao aluno.
O Profº Delta comentou sobre a falta de interesse e de motivação dos alunos . Segundo ele, “ <i>na opinião dos alunos, no início as aulas eram mais divertidas e agora que os professores têm um trabalho de produção, eles dizem que está chato. Assim, qual o compromisso que o aluno tem ao frequentar as oficinas da EPAT?”</i>	O aluno como sujeito com falta de interesse e desmotivado.
O Profº Ômega comentou: “ <i>Os alunos têm se mostrado desmotivados e desinteressados nas aulas de técnicas de desenho, mas que essa etapa é uma base muito importante para se trabalhar com esta oficina.</i>	O aluno como sujeito com falta de interesse e desmotivado.
O Profº Ômega comentou: “ <i>Tenho acompanhado as produções dos Profºs Alfa e Beta, até para servir de fonte de inspiração e tenho percebido que os alunos querem produzir (no sentido de colocar a mão na massa), levar algo pra casa”.</i>	O aluno como sujeito que tem interesse em produção de trabalhos práticos.
Os Profºs Alfa e Beta conversaram acerca das experimentações que têm sido feitas com os	O aluno como sujeito que está passando por uma fase, mas com olhar em produção de

alunos (com materiais expressivos), sobre a importância de expor os trabalhos dos alunos com frequência (e não apenas de serem exibidos durante uma mostra, por exemplo), sobre a importância dos pais, responsáveis e familiares saberem o que os alunos estão realmente produzindo nas oficinas deles. Segundo o Profº Beta, <i>“os alunos são difíceis, mas a gente dá um jeito, a gente tem inventado outras atividades para tornar as oficinas mais atrativas.”</i>	trabalhos práticos mais interessantes.
--	--

Percebemos nessa análise, no cotejo, que na Coordenação Coletiva, os sujeitos da EPAT são vistos com ênfase no aluno participante, protagonista, sujeito dinâmico, fortalecido; na Individual, os sujeitos das oficinas de Artes Plásticas, nem tanto. Por exemplo, é possível compreender que há uma divisão: professores que representam os alunos como sujeitos dinâmicos, importantes, etc. e professores que representam os alunos como sujeitos/alunos tradicionais. Por isso, aqui pode ser identificado uma tensão, pois se estamos considerando que a EPAT é uma prática social, percebemos aqui todas as tensões existentes numa prática social, percebemos o sujeito fortalecido, em vias de crescimento.

Na voz dos professores com base nos questionários

Trechos das falas		Traços de identidade
Expectativas dos professores em relação ao aluno	Realidade dos professores em relação ao aluno	
Os Profºs Beta e Delta mencionaram: <i>“Esperava encontrar alunos que se identificassem em sua maioria com as atividades desenvolvidas na oficina de</i>	O Profº Delta considerou: <i>“Observo na maioria dos alunos o desinteresse em participar das atividades.”</i>	Os 04 professores das oficinas de Artes Plásticas consideraram que os alunos são desinteressados.

Artes Plásticas.”		
O Profº Alfa fez o seguinte comentário: “ <i>Esperava encontrar alunos que realmente quisessem fazer a oficina de Artes Plásticas.</i> ”	O Profº Alfa considerou: “ <i>Encontrei um aluno que procurou essa oficina apenas para completar a grade do dia com as 03 oficinas.</i> ”	
O Profº Ômega informou: “ <i>Esperava encontrar alunos interessados e com sede de aprender</i> ”.	O Profº Ômega informou: “ <i>Encontrei alunos apáticos e desinteressados.</i> ”	
O Profº Beta comentou: “ <i>Estou procurando atender aos alunos de forma mais personalizada, observando seus interesses, peculiaridades e potencial.</i> ”		Importância do aluno como sujeito que traz um pré-conhecimento para a escola e tem potencial a ser desenvolvido.
O Profº Alfa afirmou: “ <i>O aluno é alguém com potencial, capaz de refletir e mudar nossa realidade.</i> ”		
O Profº Delta afirmou: “ <i>O aluno é um ser pensante que traz uma bagagem cultural e que precisa reconhecer seu potencial.</i> ”		
O Profº Ômega considerou: “ <i>O aluno é um ser repleto de interesses atípicos aos ofertados pelo sistema educacional de hoje.</i> ”		O aluno como um sujeito que não está lá, é como se fosse uma ausência.

As vozes da Coordenação Individual se confirmaram aqui nesta seção, pois percebemos nessa análise que, com base nos questionários dos professores, surgiram 02 focos sobre traços de identidade dos alunos das oficinas de Artes Plásticas: um sobre as expectativas que os professores tinham com relação aos alunos e outro sobre a realidade do que os professores encontraram em suas turmas. Todos os professores informaram que esperavam encontrar um aluno interessado nas oficinas de Artes Plásticas, entretanto, na realidade, eles se depararam com sujeitos/alunos tradicionais na medida em que consideraram que os alunos são desinteressados. Apesar disso, a maioria dos professores das oficinas de Artes Plásticas apontou que os alunos têm potencial a ser desenvolvido.

4.2.2. Identidade dos professores

Nesta parte da pesquisa, a análise de traços de identidade dos professores baseou-se em 02 focos: uma análise voltada para identificar um retrato desse professor e da chegada desse professor na EPAT, e outra análise feita segundo as vozes que circundam esses professores, ou seja, as vozes dos alunos sobre os professores e as vozes dos professores sobre eles próprios.

Com relação às vozes dos professores sobre eles próprios (autoidentidade dos professores), essas vozes foram capturadas por meio dos questionários aplicados a eles, onde foi possível traçar um perfil dos professores que atuam nas oficinas de Artes Plásticas na EPAT do 1º semestre 2015. Da mesma forma, as vozes dos alunos sobre os professores dessas oficinas foram capturadas por meio dos questionários aplicados aos alunos. Assim, esses instrumentos de geração de dados foram importantes para ter informações sobre o perfil desse profissional de Artes Plásticas que atua na EPAT no 1º semestre letivo de 2015.

4.2.2.1. Traços das identidades dos professores na voz da Equipe Gestora e Pedagógica (Coordenação Coletiva)

Trechos das falas	Traços de identidade
<i>“Estamos diante de um momento dinâmico: O desafio da educação é tornar as aulas mais motivadoras, interessantes. As mudanças de hoje são reflexos da transformação e resultado histórico-culturais, o que favoreceu mudanças no perfil do aluno e no professor. Esses estudos permitem refletir sobre essas transições, sobre as crenças, sobre o que é educação emancipadora e libertadora. O fato de a escola ser complementar e de natureza especial, esse caráter libertador e emancipador é mais acentuado. Se a aula/oficina não for motivadora, não haverá alunos e a oficina será fechada. Há uma perda do poder simbólico das instituições,</i>	Espera-se que o professor apresente aulas diferenciadas, mais dinâmicas e mais interessantes para que o aluno contribua com a cidadania.

pois tanta liberdade gera crise de identidade, gera mudanças de comportamento”.	
“Hoje a escola é dinâmica e tem um capital cultural e o currículo privilegia a educação (formação) integral o professor precisa se apropriar do currículo para mudar a prática , pois o conhecimento é constituído socialmente, onde prevalece a consciência dos direitos e o incentivo a apropriação cultural. Há uma busca constante para que o sujeito seja visto enquanto transformador da sociedade (palavras usadas: consciência crítica, empoderamento, sujeito transformador)”.	Espera-se que o professor apresente novas práticas pedagógicas, mais próximas à realidade do aluno.
Sobre alunos que estão matriculados nas oficinas, mas reclamam que não querem fazer: “é importante também o professor apresentar elementos motivadores para que esses alunos participem ativamente das oficinas”.	Espera-se que o professor apresente aulas diferenciadas, mais dinâmicas e mais interessantes para que o aluno não evada.

Percebemos nessa análise, no cotejo, que na Coordenação Coletiva, os sujeitos da EPAT são vistos com ênfase no professor enquanto sujeito dinâmico, proativo, participante e atuante e que tenha a preocupação em apresentar novas práticas pedagógicas, mais próximas à realidade do aluno e em ser transformador da sociedade. Como estamos diante de uma prática social que é a EPAT, identificamos aqui a voz de uma identidade que se pretende mais fortalecida, de uma identidade crítica, dinâmica, aberta para mudanças e reflexiva.

4.2.2.2. Autoidentidade dos professores das oficinas de Artes Plásticas da EPAT

Trechos das falas	Traços de identidade
O Prof ^o Beta comentou: “ <i>Estou reinventando minha forma de trabalhar para atender os alunos de forma mais personalizada.</i> ”	O professor se vê diante de um desencaixe de identidade.
O Prof ^o Alfa afirmou: “ <i>Precisei sair da minha</i>	O professor se vê com a necessidade de

<i>zona de conforto para experimentar algo novo, gratificante e desafiador.”</i>	mudança e de inovação.
O Profº Delta considerou: <i>“Amo minha profissão, pois posso participar da formação cidadã dos membros da sociedade em que vivo.”</i>	O professor se vê como parte fundamental do processo de formação da cidadania.
O Profº Ômega comentou: <i>“Como eu trabalhei anos com teoria (História da Arte), agora estou precisando me reinventar.”</i>	O professor se vê diante de um desencaixe de identidade.

Com base nas respostas do questionário aplicado aos professores, no 1º semestre de 2015, o professor de Artes Plásticas com mais tempo de serviço na SEEDF tinha 26 anos e o mais novo deles tinha 14 anos. De acordo com esses professores de Artes Plásticas, todos eles tiveram a oportunidade de atuar em escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Sobre o que despertou o interesse desse professor em atuar na EPAT, os 04 professores mencionaram em 1º lugar, a oportunidade de se reinventar, de sair da zona de conforto e trabalhar com proposta diferenciada, e em 2º lugar, a possibilidade de trabalhar com turmas menores. Sobre a questão que envolve os desejos, as crenças e os valores, todos eles informaram que os anseios ainda permanecem como antes. Entretanto, dois deles mencionaram o desafio que é trabalhar em uma escola como a EPAT e os outros dois comentaram sobre a necessidade de se trabalhar mais com a prática artística e a necessidade de buscar novos caminhos.

Ainda segundo o questionário aplicado aos professores de Artes Plásticas, todos eles concordaram que é uma grande oportunidade e um diferencial para os alunos que freqüentam a EPAT, pois eles têm uma visão diferenciada do mundo e vivenciam experiências diferentes do cotidiano. Assim como os alunos, os assuntos que mais interessam aos professores de Artes Plásticas também são Pintura, Desenho e Grafite.

Com relação à organização do trabalho nas oficinas de Artes Plásticas, os 04 professores afirmaram que pensam em uma sequência didática voltada para o interesse dos alunos, com conteúdo, temática, técnicas e materiais, além de preocupação em desenvolver habilidades quanto ao senso estético dos alunos nas atividades.

De acordo com as respostas dos professores, todos eles consideraram que esperavam encontrar um aluno interessado nas oficinas de Artes Plásticas. Entretanto, os 04 professores também manifestaram insatisfação com a grande maioria dos alunos que está matriculado em suas oficinas, pois a procura pela oficina de Artes Plásticas não é a primeira opção e eles acabam por se matricular por serem obrigados a cursar três oficinas. Ainda segundo eles, essa “obrigação” contribui para que o aluno seja apático e não tenha interesse em participar das atividades propostas.

Com relação à autoidentidade do professor, todos os professores de Artes Plásticas informaram que se vêem numa fase que precisam se reinventar, já que a escola tem esse caráter desafiador. E esses professores também vêem seus alunos como sujeitos com interesses e com grande potencial, capaz de mudar nossa realidade.

4.3. Cruzamentos de vozes: identidade e diferença

Nesta seção os dados foram cruzados e as análises serviram como referência para perceber o conflito entre a identidade tradicional e a nova identidade. Às vezes pode ser que passe despercebida essa construção dessa nova identidade, ou seja, as pessoas continuam simplesmente com suas identidades tradicionais querendo exercê-las dentro de um projeto inovador.

Nesse sentido, a autora Woodward (2000) argumenta que a identidade é construída num espaço-tempo segundo as diferenças. Essa redescoberta do passado é parte do processo de *construção da identidade* que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado mediante conflito, contestação e uma possível crise. Para ela, as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas, já que sua construção se dá *tanto* simbólica *quanto* socialmente. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais: conflito entre os grupos.

Por isso, optei por analisar os traços de identidade dos professores e alunos das oficinas de Artes Plásticas do 1º semestre de 2015 da EPAT a fim de identificar fatores que pudessem contribuir para a questão da identidade naquele exato momento. Para Woodward (2000), a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Por isso, as identidades não são unificadas. Pode haver discrepância entre o nível

coletivo e o nível individual, pois as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem.

Nas notas de campo das Coordenações Coletivas, surgiram questões com relação às novas identidades que cabem nessa escola ou que são esperadas para essa escola: dinamicidade, escola que promove estudos, é uma escola que está construindo, está em processo/plano de construção. Também apareceram as marcas de identidade fluida que se pretende deste profissional que atua em uma escola de natureza especial, ou seja, o que é desejável e está no campo da necessidade e que combinaria com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EPAT. Esse discurso é oralizado, pois ele não está só no PPP, mas também aparece como marcas dessa oralização na Coordenação Coletiva.

Destaco que, nas Coletivas, os traços de identidade estão demonstrados na escolha do vocabulário. Mesmo eu não sendo da área do Discurso, incluir, imbricar, mesmo que superficialmente, inicialmente, um pouco de Discurso na Análise de Identidade (Fairclough, 2001), possibilita que eu avance da teoria para a prática.

Com base em Harvey (1996), que se encontra em Chouliaraki&Fairclough (1999), em termos de processo já temos uma identidade fluida, que é um processo de construção de estudo; a Atividade Material é a Coordenação Coletiva, é o encontro onde os professores estudam textos, charges, conversam sobre esses tópicos; e quanto às crenças, valores e desejos, na verdade o que se deseja, tem a ver com esse processo de construção, que ainda é incerto e não está fechado, pois o desejo é fluido e abre para novas possibilidades e, então, é possível desejar, inclusive uma nova escola.

Os textos escolhidos durante as Coordenações Coletivas podem ilustrar um pouquinho as crenças daqueles que atuam na EPAT e os valores, pois ao falar sobre violência e tecnologias como realidades do dia-a-dia da escola, isto faz parte desse panorama que está sendo traçado acerca dessas identidades. Foi dito isso, eles escolheram isso e não outro assunto para comentar, pois não falaram de sexualidade, nem de exclusão, nem de preconceito, nem de *bullying*, isto é, foram escolhidos esses tópicos dentro dos Fenômenos Mentais.

Outro exemplo de desejo é “*Tornar as aulas motivadoras, interessantes.*” São exemplos de mudanças, de Processos, pois as Relações Sociais estão em Processo: “As

mudanças de hoje são reflexos das transformações e resultados histórico-culturais, o que favoreceu mudanças no perfil do aluno e no do professor”.

Ou seja, os assuntos aqui pesquisados foram falados nas Coordenações e isso significa que os estudos acerca da reflexividade, segundo as ideias de Chouliaraki&Fairclough (1999) e Giddens (2002), estão na ordem do dia, pois eles consideram que esse movimento da pós-modernidade de pensar o tempo todo e fazer, isto é, não é uma reflexão platônica, pois estamos falando da reconstituição da prática a partir desse pensar reflexivo para avaliação, como se a gente estivesse se avaliando o tempo todo, e onde há uma avaliação constante do eu, do outro, em cima do que eu estou fazendo.

Como a Atividade Material é a Coordenação Coletiva, pensar o Projeto Político Pedagógico da escola dentro dessa própria coordenação é compreender os Discursos, os Fenômenos Mentais (valores e processos) que estão acontecendo e que poderão orientar essa nova escola. É importante considerar que muita coisa na escola é inédita, ou seja, ninguém falou antes, e surgem projetos a partir das demandas dos alunos e dos próprios professores.

Ao escolher falar dessa prática social da EPAT, por ser uma escola diferente, é possível perceber que ela traz outros elementos de uma prática social diferente de uma escola de ensino regular. Por isso, escolhi enfocar a prática social da EPAT a partir da voz de todos os envolvidos nesse processo: a voz dos professores, dos alunos, da Equipe Gestora e Pedagógica, da D. Maria, já que essa é uma escola que está em construção. Se temos parte de uma memória de criticidade, de uma voz de cidadania, nada melhor do que falar da prática social da EPAT a partir da voz de quem está vivenciando todo esse momento, no espaço e no tempo. Isso se mostra coerente ideologicamente na medida em que está articulado com as ideias propostas para análise nesta minha pesquisa. E como a questão é a prática social da EPAT, as vozes dos professores também têm importância e relevância, principalmente ao analisar as identidades, até porque esta pesquisa envolveu identidade docente e não discente.

Com foco na EPAT enquanto prática social, as identidades enunciadas estiveram representadas nos documentos (análise documental) e na Coordenação Coletiva, enquanto as identidades reais estiveram representadas na Coordenação Individual e nos Questionários (alunos e professores). Em resumo, percebemos pontos de luta, de

conflito, de tensão, onde identidades enunciadas são associadas às identidades desejadas, necessárias para a construção dessa escola e identidades que estão na memória, que estão na voz da D. Maria. Por outro lado, percebemos identidades tradicionais que ainda circundam na realidade, na prática, no cotidiano escolar.

A seção da análise documental desvelou uma voz muito importante na memória da escola, que não pode ser perdida, inclusive para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, ao trazer uma memória que é a voz de uma crítica social e que, talvez, dialogue com a esfera pública, como referencia Fairclough (2001), em seu livro, no capítulo 3. A ideia aqui foi buscar compreender até que ponto essa escola está servindo para dialogar com a cidadania como uma voz crítica, de ação na sociedade, isto é, até que ponto estamos conseguindo fazer jus a essa voz da D. Maria, que foi essa voz iniciadora. Sendo assim, essa escola está no seio de uma prática social porque é uma escola que não está simplesmente na esfera educacional, mas tem especificidades que coloca a prática social muito mais viva.

Considerações Finais

O que vai mudar na vida de um aluno o fato dele frequentar as oficinas de Artes Plásticas com as características da EPAT? Qual o professor desejável para lecionar essas oficinas? Apesar de serem questões sérias, também podem ser encaradas como projetistas e futuristas, pois a partir do que foi pesquisado, percebo que tem grande chance de se inserir uma prática escolar a uma rede de práticas científicas, mais críticas e diferenciadas, trazendo esse status de esfera pública. O desafio está em construir identidades inovadoras e mais críticas.

O que interessa para a mudança social é o olhar do pesquisador enquanto análise do entrelaçamento de traços de identidades, de desenvolver algo que mude a minha prática. Essa investigação sobre identidade trouxe um novo modelo de escola, uma nova filosofia, que na verdade não é nova, mas é inédita naquele espaço-tempo enquanto filosofia educacional.

Quando eu dei aulas de Artes no ensino regular, eu tinha um posicionamento; hoje em dia eu vejo que eu tenho outro posicionamento porque estamos diante de uma mudança viva. Eu tinha um processo de fazer e atualmente, como eu tive a oportunidade de desempenhar outra função na Coordenação de uma escola parque, o dia que eu voltar para o ensino regular, eu com certeza voltarei de outro jeito, com outra visão. Esse relato é como um resgate do meu eu no trabalho, pois senão eu não estaria pesquisando, afinal estamos sempre repensando. E ser reflexivo é perceber que estamos diante de novas formas de entendimento da realidade.

Essa oportunidade de trabalhar nessa escola e de poder desenvolver minha pesquisa é como se eu estivesse legitimando a voz da história da EPAT, o que fez com que eu repensasse minha questão inicial. Por isso, se faz urgente aprofundar ainda mais os estudos no sentido de pensar e reconfigurar essa questão social, ou seja, que tipo de reflexo uma educação como essa terá em suas práticas sociais.

No momento de elaboração desta pesquisa, aconteciam as discussões e os estudos acerca da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Por isso, acredito que esta pesquisa pode trazer contribuições quanto à identidade do aluno e do professor de Artes Plásticas da EPAT. Retomando a contextualização ampla, é possível

também que este trabalho possa ser considerado pioneiro, não apenas com relação à escola que acabou de ser criada, mas também porque os referenciais teóricos mencionados trouxeram uma contribuição da linha das ciências sociais críticas.

Assim, os referenciais teóricos escolhidos abordaram reflexões sobre a construção da identidade em contexto da educação no caminho pós-moderno, em especial quanto ao ensino das Artes Plásticas e trouxe para a discussão as ideias da pedagogia crítica. Optei por apresentar textos artísticos que dialogassem com as questões sociais quanto aos temas da consciência crítica e da mudança social, pois a EPAT é escola de esfera pública verdadeira.

Os objetivos propostos inicialmente foram alcançados na medida em que esta pesquisa foi elaborada a fim de analisar a construção da identidade de professores e alunos da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), em Ceilândia, DF. Enquanto pesquisa fortalecedora, a fluidez de identidade convida o sujeito a pensar na concepção crítica diante do mundo, segundo novos focos de investigação no processo educativo.

A metodologia adotada para a geração de dados e a análise desses dados correspondeu à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico, observação participante e análise documental, sendo que a organização dos dados foi realizada a partir de critérios extraídos da geração dados representativos, ou seja, o que se repetia. Ao valorizar o que foi representativo, o capítulo analítico trouxe tabelas com trechos de falas e traços de identidade dos alunos e dos professores, onde foi possível identificar que, quando resolvemos fazer uma mudança na nossa prática, qualquer que seja, nós já estamos diante de desafios. E definir quais serão os principais desafios é refletir sobre a realidade social com foco na mudança social.

Nas tabelas analisadas, predominaram as vozes da criticidade, da esfera pública, mas também apareceu a voz da comodidade, daquele sujeito que se mantém preso às dificuldades do passado e não avança. Os professores de Artes Plásticas manifestaram a vontade e o desejo de se reinventar, assim como quando assumi o papel de pesquisadora neste contexto, a fim de perceber como estava construída a identidade. A contextualização e a justificativa da pesquisa possibilitaram o acesso a todo esse conhecimento a respeito dos valores, crenças, atitudes e modos de ver.

Escolhi enfocar a prática social da EPAT a partir de ecos e vozes daqueles que constituem todo o trabalho pedagógico: Equipe Gestora e Pedagógica, professores e alunos. Essa é uma escola que está em construção. Por isso, se a gente parte de uma memória de criticidade, de uma voz de cidadania, nada melhor do que falar da prática social da EPAT a partir da voz de quem está vivenciando todo esse momento, no espaço e no tempo. Isso mostra-se coerente ideologicamente na medida em que está articulado com as ideias propostas para análise na minha pesquisa. E como a questão é a prática social da EPAT, todas essas vozes foram escolhidas também pela importância e relevância, principalmente ao analisar as identidades.

A busca agora é trazer consciência para essa luta, para essa tensão, dessas identidades, e compreender como transpor uma identidade enunciada para a realidade, a partir dos parâmetros da conscientização, pois esse trabalho é um ponto, e as Coletivas são sempre pontos de consciência, de reflexão. Por isso, a ideia é que essa pesquisa sirva de base para futuras projeções.

A voz da D. Maria representa uma força que surge da comunidade e isso tem relevância, pois é a voz do sensível, a voz dela é um resgate, até para que as pessoas tenham orgulho do que está escrito. De acordo com estudos mais recentes das ciências sociais críticas, muito se fala em justiça social. Justiça é a sensibilidade, compreende o campo do sensível. Nesse sentido, a voz da D. Maria é sensível e é justo que ela fale. Então lanço sementes para novas pesquisas, para pensarmos nas nossas origens e a força que todos nós temos.

Quando os professores propõem exercícios reflexivos, os alunos tornam-se agentes de transformação, pois o trabalho pedagógico passa a estar apoiado na prática social. E isso é o que Fairclough (2001) argumenta acerca de uma projeção futura com possibilidades de mudanças num movimento em ação ancorado na prática social, onde a comunidade pode acreditar numa mudança na educação.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana. Mae. *Arte-Educação no Brasil*. 3ªed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte*. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUER, Martin W. & GASKELL, Georges (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

DIAS, Juliana Freitas. *A linguagem do parto: discurso, corpo, identidade*. Tese de Doutorado, UnB, 2007

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERAZ, Mª H. C. de T. e FUSARI, Mª F. de R. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. *Ethos, Visão de mundo, e a análise de símbolos sagrados*. In, *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIROUX, Henry. *A Escola Crítica e a Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1997.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

MELO, Alexandre. *O que é globalização cultural?* 1ª ed. Lisboa: Quimera, 2002.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D., GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em

http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acessado em: 24/09/2015.

WOODWARD, Kathryn in Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2000.

Documentos consultados

Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014).

Projeto Escola Parque de Ceilândia: Anísio Teixeira (2014), elaborado pela Subsecretaria de Educação Básica e pela Gerência de Escolas de Natureza Especial da SEEDF.

Anexos

- I. Carta de Apresentação
- II. Movimento contra o fechamento e venda do Sesi de Ceilândia-DF – Carta ao Excelentíssimo Senhor Governador do DF
- III. Quadro 1. – Período de observação participante Coordenação Coletiva
- IV. Quadro 2. – Período de observação participante Coordenação Coletiva
- V. Questionário destinado a PROFESSORE(A)S de oficina de Artes Plásticas da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) / Ceilândia – DF
- VI. Questionário destinado a ALUNO(A)S de oficina de Artes Plásticas da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) / Ceilândia – DF
- VII. Fotografias das oficinas de Artes Plásticas da EPAT, 1º semestre letivo 2015